Szkoła galicyjska.

Kiedy przed kilku laty zwiedzał Galicję Bolesław Prus, wyraził się po powrocie: Wszystko złe, co czytałem i słyszałem o Galicji, i powstałe stąd wyobrażenia zatartemi zostały doszczętnie z chwilą, gdym zobaczył zblizka, jak się przedstawia stan oświaty w Galicji. Istotnie królewiak, który zobaczy piękne gmachy, częstokroć istne pałace, pod względem architektonicznym i higjenicznym obmyślane w najdrobniejszych szczegółach w ten sposób, by jaknajdokładniej odpowiadały celowi, a przeznaczone na pomieszczenie szkół ludowych lub gimnazjów—musi uchylić czoła i z westchnieniem powiedzieć: jakże nam do takiego ideału jeszcze daleko. Olbrzymie jasne sale, szerokie korytarze, wygodne schody, piękne mieszkania dla nauczycieli-kierowników, gabinety fizyczne, przyrodnicze, tablice do nauki poglądowej, wszystko to mile uderza oko zwiedzającego. Personel nauczycielski wykwalifikowany i składający się z 8—12 sił nauczycielskich dla szkół ludowych t. zw. pospolitych, plan nauczania szczegółowo obmyślany i w drobiazgach wykończony i z systematycznością zegarka przeprowadzany na całym obszarze Galicji—wszystko to imponować musi.

Niemniej dodatnie wrażenie odnieść musi badacz stanu oświaty w Galicji, gdy dostanie do ręki sprawozdanie c.k. Rady Szkolnej Krajowej o stanie wychowania publicznego. W roku szkolnym 1905/6 było w Galicji według tego sprawozdania 4747 szkół *ludowych* a uczyło w nich 11.303 nauczycieli. Uczęszczało do tych szkół 880.355 dzieci na naukę codzienną obowiązkową, a 171.669 na t. zw. naukę dopełniającą, razem 1.052.024.

Szkół średnich czyli gimnazjów było: 44 gimn. klasyczne i 11 gimn. realnych, razem 55. Liczba uczniów wynosiła w gimn. klasycznych 29.032, w realnych 3.894—razem 32.926. Liczba nauczycieli gimnazjalnych wynosiła 1423, z tego 1206 w klasycznych, a 217 w realnych. Oprócz szkół elementarnych i średnich sprawozdanie c. k. Rady Szkolnej krajowej podaje dane o t. zw. szkołach uzupełniających przemysłowych i uzupełniających rolniczych, oraz t. zw. wyższych szkołach przemysłowych i handlowych.

Takich rolniczych kursów uzupełniających przy szkołach elementarnych wiejskich było w r. ostatnim 31 a frekwencja uczniów wynosiła 1015. Przemysłowych szkół uzupełniających przy szkołach miejskich było 54. Liczba uczniów w tych szkołach wynosiła 5728, liczba nauczycieli 475.

Ponadto istniały 2 wyższe szkoły przemysłowe w Krakowie i Lwowie, szkoła zawodowa przemysłu drzewnego w Zakopanem, takaż szkoła w Kołomyi, szkoła ślusarska w Swiątnikach, szkoła przemysłu żelaznego w Sułkowicach, akademja handlowa we Lwowie. Liczba uczniów w tych szkołach wynosiła w r. ostatnim 1733, liczba nauczycieli 112, liczba majstrów t. zw. werkmistrzów 29.

Do zawodu nauczycielskiego dla szkół elementarnych przygotowują t. zw. seminarja nauczycielskie, których

liczba w r. ostatnim wynosiła 14, z ogólną liczbą uczniów 3878 i z liczbą 280 sił nauczycielskich.

Oprócz tego podaje nam sprawozdanie Rady Szkolnej cyfry, dotyczące szkół początkowych prywatnych, których ogółem było 230, z ogólną liczbą dzieci 28.728. Prywatnych seminarjów nauczycielskich 16 z ogólną liczbą 1195 uczniów, prywatnych gimnazjów żeńskich 7, z liczbą uczennic 1043 i 10 prywatnych liceów żeńskich z liczbą uczennic 948.

Wreszcie podaje Rada Szkolna statystykę kursów dla dorosłych analfabetów. Liczba uczniów wynosi ogółem 3697. Z tego tylko 522 uczęszczało na kursa urządzone staraniem rady szkolnej, reszta na kursa urządzone dzięki ofiarności prywatnej towarzystw nauczycieli i jednostek. Najwięcej starań kładzie Towarzystwo szkoły ludowej (1823 uczniów), dalej ofiarność nauczycielstwa ludowego (667 ucz.), Towarzystwo oświaty ludowej (292), Tow. pedagogiczne (169), Tow. prywatne żydowskie (181), Tow. akcyjne schludności (15), 1 proboszcz w powiecie liskim (20) i jedna właścicielka ziemska (12). Na zakończenie cyfry, dotyczące ochronek i ogródków freblowskich. Pierwszych było 115, drugich 20. Ochronki wszystkie były prywatne, ogródków freblowskich było 3 przy seminarjach a 8 przy szkołach, 9 zaś było prywatnych. Jeśli dodamy do tego t. zw. specjalne praktyczne kursa dla młodzieży żeńskiej:

robót kobiecych	157
haftu i rysunków	11
handlowe	203
	371

mieć będziemy ogólne pojęcie o stanie szkół i oświaty w Galicji według cyfr urzędowych, podanych przez sprawozdanie Rady Szkolnej krajowej, pod której bez-

pośrednim nadzorem i zawiadywaniem wszystkie powyżej wymienione szkoły i kursa się znajdują.

Obraz to bezwarunkowo bardzo piękny i—jeśli porównać go ze stanem szkolnictwa w Królestwie—wprost imponujący.

Do obrazu tego dodaćby należało daty, dotyczące instytucji i zakładów naukowych, posiadających własną autonomję t. j. zależnych bezpośrednio od ministerjów wyznań i oświaty, a niezależnych od R. Szk. Kr. Są to mianowicie 2 uniwersytety we Lwowie i Krakowie, politechnika lwowska i akademja rolna w Dublanach. Wreszcie wspomnieć należy o nowych szkołach rolniczych w Czernichowie, Kobiernicach, o kilkunastu szkołach: szewckich, koszykarskich i t. p., których bliższej statystyki jednak nie mam pod ręką, a które, nie wiem z jakich powodów, w sprawozdaniu Rady Szkol. uwzględnione nie zostały.

Cyfry przytoczone, aczkolwiek zapewne dla czytelników nużące, były jednak konieczne dla przedstawienia ogólnego obrazu szkolnictwa galicyjskiego. Na innym miejscu przedstawię cyfry, dotyczące podziału uczącej się młodzieży ze względu na jej płeć oraz narodowość. Obecnie dla odpoczynku czytelników przejdziemy do zapoznania się bliższego z wewnętrznym ustrojem szkoły galicyjskiej, z duchem w niej panującym, oraz z rezultatami, jakie dla rozwoju fizycznego, umysłowego i duchowego ucznia szkoła ta wydaje.

Jako materjałem do zapowiedzianej charakterystyki posługiwać się będę, oprócz urzędowych sprawozdań Rady Szkolnej, głosami nauczycielstwa zarówno ludowego jak szkół średnich, umieszczonych w czasopismach: Szkoła, Głos nauczycielstwa ludowego, Muzeum; dalej książką Światłomira: Ciemnota w Galicji w świetle cyfr i faktów; głosami prasy codziennej: Nowa Reforma, Kurjer lwowski; broszurą Szczepania-

ka: Aforyzmy o wychowaniu; broszurą prof. Boduena: Uwagi na czasie i nie na czasie; książką p. S. Sempołowskiej: Niedola młodzieży w szkole galicyjskiej, oraz głosami młodzieży zawartemi w pismach: Promień, Teka, oraz zbiorowym wydawnictwie: Młodzież społeczeństwu (kilka uwag o szkole galicyjskiej). Wreszcie 14 letni pobyt w Galicji dał mi możność dorzucenia garści uwag własnych, na podstawie osobistych obserwacji zdobytych.

Nie pora i nie miejsce tutaj, by podawać historyczny rozwój szkolnictwa galicyjskiego. Ciekawych odsyłamy do książki Światłomira, który rozwój ten opracował i podał, począwszy od r. 1772.

Na tym miejscu zaznaczymy tylko fakt najbardziej charakterystyczny, a dla szkoły pierwszorzędnej wagi. Oto funkcjonująca obecnie najwyższa instytucja szkolna, t. zw. Rada szkolna krajowa, której statut uchwalił Sejm w r. 1866, urzęduje w kraju dotychczas *nie na mocy ustawy krajowej* a jedynie tylko w drodze rozporządzenia cesarskiego, które każdej chwili może być zniesione. Zawinił tu ówczesny Sejm, który zamiast poczynienia starań o uzyskanie sankcji dla ustawy o radzie szkolnej, zadowolnił się wniesieniem prośby do cesarza o ustanowienie Rady szkolnej w Galicji.

Od d. 25 Czerwca 1867 roku rozpoczęła tedy na mocy cesarskiego rozporządzenia funkcjonować ces. k. Rada Szkolna. Szkolnictwo pozostawało dotychczas w ręku władz politycznych i duchowieństwa, a stan oświaty był nader nizki.

Pierwsze sprawozdanie wykazuje 2469 szkół elementarnych z ogólną liczbą nauczycieli 3165 i liczbą uczniów 163.917. Były to szkoły najniższego rzędu, z małemi wyjątkami t. zw. szkoły zimowe, w których uczył kto chciał i jak chciał. „Szkoła“ r. 1870 przytacza

autentyczny list nauczyciela, w którym na 18 wyrazów znajduje się 8 błędów ortograficznych. Pensje w najlepszym razie wynosiły 120 — 140 złr. rocznie; w większości gmin nauczyciel musiał wprost żebrać po chatach o zapłatę za naukę, przyczym brano po 30 ct. i miarce ziemniaków za nauczenie czytania, bo wielu z nauczycieli tylko czytać umiało.

Wypadała wówczas 1 szkoła na 2205 mieszkańców; w innych krajach w tym samym czasie liczono: w Austrji 11 na 200, w Belgji 1 na 828, w Prusach 1 na 682, we Francji na 501, w Szwajcarji na 353. Słowem stan oświaty był wprost rozpaczliwy. W utworzonej tedy instytucji Rady Szkolnej pokładano wielkie nadzieje. Od samego początku jednak, jak to wykazuje dowodnie Światłomir, w większości sejmowej dla oświaty *ludu* panowało usposobienie nieprzychylne. Sejm co roku budżety Rady Szkolnej okrawał, a szlachecka większość sejmowa przez usta swych wybitniejszych przedstawicieli wyrażała się całkiem niedwuznacznie i szczerze jako otwarta przeciwniczka oświaty ludowej. Początkowo między Radą Szkolną a Sejmem panował pod tym względem rozdźwięk, od czasu wszakże, kiedy prezydentem Rady Szkolnej został sławny w dziejach szkolnictwa galicyjskiego prof. Bobrzyński, czuwał już on i w łonie samej Rady Szkolnej, żeby zbytecznym wydatkiem na szkołę nie obciążyć budżetu krajowego.

Światłomir podkreśla całkiem słusznie: w r. 1871 na wniosek Erazma Wolańskiego podwyższono posłom sejmowym dyjety, a podwyższenie to samo jedno przenosiło znacznie wysokością swoją cały wydatek z r. 1871 na cele wychowania i oświaty, — wydatek ten w tak opłakanych warunkach w jakich się kraj znajdował wynosił naówczas zaledwie 10.000 złr. W ciągu 10-cio lecia uchwala sejm pod presją opinji pu-

blicznej coraz to wyższe kwoty. W r. 1884 przy liczbie 3294 gmin bez szkół i liczbie 1.349.692 ludności, która z braku szkół nie mogła posyłać dzieci na naukę, uchwala Sejm galicyjski kwotę 370.650 złr., czyli kwotę 10 razy mniejszą, niż w tymże roku przy znacznie lepszym stanie oświaty uchwalił Sejm czeski. Kto ciekaw argumentów, jakiemi posługiwała się większość sejmowa przy obcinaniu budżetu Rady Szkolnej Krajow., niech zajrzy do książki Swiatłomira. Z owych tytułowych przedstawicieli większości wyróżnia się jedynie ks. Jerzy Czartoryski, który owego „lękania się“ wydatku na szkołę wprost ani zrozumieć ani ścierpieć nie mógł.

„I w tej niezaszczytnej roli większość sejmowa utrzymała się do dnia dzisiejszego“ powiada Światłomir i powiada słusznie. Jakkolwiek bowiem wydatek na publiczne szkoły elementarne, preliminowany na r. 1907, wynosi już dzisiaj 15.631.068 koron, to jednak w porównaniu z Czechami, gdzie liczba szkół jest o 1000 od Galicji większą, a liczba nauczycieli 2 razy tak wielką, cyfra ta b. skromnie wygląda. Notabene trzeba pamiętać, że Czechy są o $^1/_3$ część co do obszaru mniejsze i mają przeszło o 1 miljon. mniej ludności. Muzeum, organ Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych, właściwie profesorów gimnazjów, tak się w tej kwestji wyraża:

„Z funduszu tego utrzymuje się 4.769 szkół (3.175 jedno-, 1.085 dwu-, 33 trzy-, 237 cztero-, 95 pięcio-, 87 sześcioklasowych, 1 siedmioklasowa i 56 szkół wydziałowych) [1]) 7.934 etatowych nauczycieli, których płace wynoszą okrągło 8.145.700 kor. i 3.353 nadetato-

---

[1]) W Czechach stosunek ten przedstawia się niemal odwrotnie. Gdy u nas wyższych ponad 5 klas szkół jest zaledwie dwieście kilkadziesiąt, w Czechach jest takich wyższych przeszło 1500.

wych nauczycieli, dla których preliminuje się płace w sumarycznej kwocie 2.429.300 kor. Są to liczby olbrzymie, wszystko to jednak zamało w stosunku do naszych potrzeb. Nie może zadowolić olbrzymia liczba jednoklasowych, a nadzwyczaj mała wydziałowych szkół. Tych ostatnich jest w całej Austrji około 800, z czego na Galicję przypada 56 tylko. Najgorzej jednak przedstawia się sprawa z nauczycielstwem, którego jest ciągle jeszcze brak niezmierny. Jak długo ten brak istnieć będzie, tak długo o normalnym rozwoju szkolnictwa naszego mowy być nie może. To też należy przystąpić jaknajrychlej do tej najważniejszej i najbardziej piekącej sprawy szkolnictwa elementarnego: do regulacji płac nauczycielskich, z możliwym uwzględnieniem żądań nauczycielstwa z jednej, a wytrzymałości budżetu krajowego z drugiej strony. Ponieważ podwyższenie płac musi być wydatne, jeżeli ma zadowolić obecną armję nauczycielstwa i ściągnąć pod sztandary szkoły elementarnej nowe jego zastępy, przeto wydatek musiałby się znacznie podnieść, a nie znalazłby pokrycia w obecnych dochodach budżetu, zamykającego się i tak niedoborem. To pewna, że regulacja płac ze znacznym ich podwyższeniem musi nastąpić za wszelką cenę, gdyż obecne płace są wprost niemożliwe, jeżeli uwzględnimy zatrważająco rosnącą drożyznę w całym kraju. Dziś tylko 72 nauczycieli pobiera najwyższą płacę 2.200—2.400 kor., tylko 364 dostaje 1.800—2.000 kor., natomiast 1.483 etatowych i 2.659 nadetatowych nauczycieli otrzymuje tylko 600—800 kor. rocznie, t. j. znacznie mniej, niż pomocniczy słudzy (Aushilfsdiener) po urzędach. Taki stan rzeczy, krzywdzący niezmiernie nauczycielstwo, rzucający ich poprostu na pastwę nędzy, utrzymać się nie da. Z możliwie największym pośpiechem należy otworzyć funduszowi krajowemu nowe dochody, ażeby mógł wydołać zwięk-

szonym zapotrzebowaniom; zakołatać należy przedewszystkim do rządu, by stałą, miljonową subwencją z funduszu propinacyjnego przyszedł finansom krajowym w pomoc na cele oświaty. Ale i lokalne i powiatowe czynniki, kraj cały, muszą być przygotowane na znaczniejsze wysiłki, muszą okazać jeszcze większą niż dotąd ofiarność. Co na oświatę wyłożymy, to nam stokrotnie przyszłość zwróci. Tu chodzi o rzeczy tak wielkie, o sprawy tak doniosłe, że kramarskie względy egoizmu muszą ustąpić. Wszak tu rozgrywa się zwycięska walka światła z ciemnotą na obszarze całego kraju, wszak tu chodzi o rozbudzenie spowitej w śnie duszy tego dziecka-olbrzyma, ludu naszego i wyprowadzenie jej ku słońcu. Dla tego celu ani ofiar skąpić, ani pracy żałować, ani energji oszczędzać nie możemy. I pragnąć tylko możemy z całej duszy, żebyśmy dożyć mogli tej chwili jasnej i szczytnej, kiedy oświata zatoczy kręgi swoje do najdalszych osad, do najniższych chatek, do najbardziej zapadłych zakątków kraju, kiedy każda gmina będzie miała swoją szkołę—świątynię oświaty, kiedy każde dziecko, będące w obowiązkowym wieku, będzie rzeczywiście uczęszczało do szkoły i w całej pełni korzystało z nauki, kiedy analfabetyzm będzie nieznaną, należącą jedynie do przeszłości zmorą, która tylko w legiendach słonecznej przyszłości wypełzać będzie z czeluści zamierzchłych wieków, jak ów smok przedhistoryczny, wynurzający się w mitach z czarnych jaskiń, dziś wyrugowany z rzędu istot żyjących. Niechżeż więc znajdzie jaknajrychlejsze i najpomyślniejsze rozwiązanie owa najżywotniejsza dziś kwestja szkolnictwa naszego, oczywiście bez narażenia równowagi finansów kraju.

Do przytoczonego powyżej winniśmy dać objaśnienie. Owe 3175 szkół jednoklasowych są to szkółki wiejskie, mieszczące się w 1 izbie szkolnej. W jednej takiej izbie mieści się często około 200 dzieci. Nauczyciel

lub nauczycielka musi w tej jednej klasie prowadzić naukę w 4 oddziałach. Właściwie bowiem każde dziecko obowiązane jest uczęszczać 4 lata na naukę codzienną, a 2 lata na naukę t. zw. dopełniającą. Radzą sobie tedy nauczyciele jak mogą. Urządzają $2^1/_2$ godz. ranne a $2^1/_2$ po połud., przyczym kl. 1 i 2 odrabiają lekcje równocześnie. Jedni piszą jakieś zadanie, drudzy czytają lub rachują. Jeśli na 1-ym roku jest dzieci 60, to i te rozdzielają zazwyczaj. Jest to praca niesłychana i za tę pracę otrzymuje taki wiejski nauczyciel płacę najniższą, t. j. 500 kor. rocznie i mieszkanie, częstokroć z 1-ej izby chłopskiej złożone.

To też w ciągu ostatnich lat paru nauczycielstwo szkół elementarnych poczęło się organizować. Powstał Związek nauczycieli elementarnych,—organem jego Głos nauczycielstwa ludowego. Hasłem—poprawa ekonomiczna bytu nauczycielstwa, oraz zapewnienie nauczycielstwu praw obywatelskich. To ostatnie brzmi ironicznie. Faktem jest jednak, że dotychczas nauczyciel elementarny w Galicji praw obywatelskich był prawie całkowicie pozbawiony. Dzięki istnieniu t. zw. tajnej kwalifikacji i bezustannym szykanom, jakim nauczyciel na jej podstawie podlegał, ciągłym przenoszeniom z miejsca na miejsce z posad lepszych na gorsze, karom dyscyplinarnym pieniężnym, nauczyciel na kształt gonionego psa *bał się* wreszcie sam siebie, bał się myśli własnych. Czuł się urzędnikiem, podległym niewolniczo Radzie Szkolnej. Dziś dzięki organizacji zaczyna odżywać galicyjski nauczyciel. Wielki wiec nauczycielski, zwołany przez Związek nauczycielstwa ludowego na d. 17 lutego, był wspaniałą manifestacją. Zjechało się około 8000 nauczycieli na ogólną liczbę 11.000. Jest to cyfra olbrzymia. Uchwalono jednomyślnie rezolucję, domagającą się zrównania płac nauczycielskich z płacami urzędniczemi 3 najniższych rang, oraz zapewnie-

nia emerytur wdowom i sierotom. W „Głosie nauczycielstwa ludowego“ w styczniu 1907 r. czytamy: wdowa po naucz. Pawłowskim otrzymuje $20^1/_2$ ct. dziennie, a sieroty po kierowniku szkoły Lipińskim, który 30 lat służył—10 ct., sieroty po innym nauczycielu—po 2 ct. dziennie.

Stosunki te wymagają reformy i to nagłej. Pod wpływem organizacji i stanowczej postawy nauczycielstwa przyszedł obecnie obradujący Sejm krajowy z projektem regulacji płac nauczycielskich. Dotychczas bowiem petycje nauczycieli i różne wnioski postępowych posłów sejmowych, ś. p. Romanowicza, Rottera i innych, już to pozostawały bez skutku, już to załatwiane bywały w formie jednorazowych remuneracji—rodzaju jałmużny, od 10 do 100 kor. na głowę wynoszących. Obecny projekt regulacji płac podaje 30,7—56,7% podwyżki dla nauczycieli, a 17,6 do 41.1% dla nauczycielek. Podwyżka dotyczy nauczycieli stałych. Nauczyciele tymczasowi zamiast 600—700 rocznie, pomocniczy dostaną 10% na mieszkanie t. j. 550 kor. rocznie. Widzimy tedy i tu, że ci co mieli najmniej, najmniej też dostaną. Pokrzywdzono nauczycielki.

Na ogólną liczbę nauczających 11.303 { 5276 mężczyzn
6027 kobiet

Wszak obowiązki mają nauczycielki absolutnie jednakie, pracę identyczną. Dotychczas miały nominalnie płacę równą, obecny projekt daje im tylko 90% płacy mężczyzn. Ale nietylko tutaj krzywda kobiety nauczycielki. Z 14 semin. jest 11 męskich, a 3 żeńskie, w których na 3878 uczniów było 3085 mężczyzn a 764 kobiet. Radzą sobie one przez uczęszczanie do seminarjów prywatnych żeńskich. Są to jednak szkoły płatne. Tak zwane „słabsze“ istoty już w okresie 12—18 lat muszą lekcyjkami lub robótkami ręcznemi zarabiać na opłatę szkolną. To samo uderza, jeśli porównamy kwoty na stypendja. Dla mężczyzn, uczęszczających do seminarjów

nauczycielskich, w r. 1906/7 przyznano 233.000 kor., dla kobiet tylko 32.000 kor. W dodatku na stypendja dla dziewcząt łożył tylko fundusz krajowy—fundusz państwowy nie dał ani centa — dla mężczyzn z państwowego funduszu na ten cel użyto 65.000 kor. Tak tedy 3 szkołami i 32.000 kor. na stypendja otrzymuje kraj 6.027 sił kobiecych a 233.000 kor. styp. i 11 szkołami przygotowuje tylko 5276 sił nauczycielskich. Cyfry chyba świadczą wymownie o większej słabości, niedołęstwie i braku energji... kobiet.

Idźmy dalej. Ustawa z r. 1903 w § 6 punktu 36 opiewa. „Nauczycielkom, które po wejściu w życie tej ustawy wyjdą za mąż, potrąconą będzie od płacy ich aż do 40 roku służby, t. zn. mniej więcej 60 roku życia, 10 procentowa opłata do funduszu szkolnego krajowego. Z opłat tych Rada Szkolna pokrywać będzie wynagrodzenie nauczycielek nadetatowych, przeznaczonych do zastępowania nauczycielek chorych i urlopowanych“.

Dyr. Maciołowski w 11 Nr. Głosu naucz. ludowego pisze o tym co następuje:

„Nikomu zapewne nie przyszłoby na myśl, że ten poprawiony przepis poprawionej ustawy wywołany został jedynie troską ojcowską o los nauczycielek i wdzięcznością za ich pracę pełną poświęcenia.

A jednak w sprawozdaniu sejmowym przy debacie nad tym nowym, ulepszonym sposobem czułej opieki, czytamy, że nauczycielki tę „nową“ łaskę zawdzięczają dwum okolicznościom (dosłownie): „Raz dla braku sił męskich nauczycielskich i płynącej stąd potrzeby ułatwień w pozyskaniu i utrzymaniu w zawodzie sił kobiecych, a powtóre przez wzgląd na sumienną i dodatnią działalność kobiety nauczycielki w szkole ludowej. Prosta słuszność domagała się, aby korzystając z nader sumiennej i gorliwej, a nieraz po-

święcenia pełnej pracy kobiet w szkole, nie krępować im wolności osobistej w najbardziej świętych uczuciach i nie tamować jednostkom drogi do szczęścia.“

Kamienne serce musiałby mieć ten człowiek, któryby się przy tym ustępie nie rozpłakał. O tym atoli sprawozdanie nie wspomina. Widzimy jedynie ze sprawozdania, że pod wpływem rozrzewnienia Izba nie reagowała wcale na sprzeciwy Tomaszewskiego, Maissa, Rottera, a nawet obojętnie przyjęła sarkazm posła Marjewskiego—i prawie jednomyślnie uchwaliła ten tak bardzo uszczęśliwiający nauczycielki artykuł ustawy, o którym poseł podgórski tak się wyraził:

„W Europie jest zwyczaj, że kobiecie, wychodzącej za mąż, krewni jej lub opiekunowie przychodzą w pomoc z jakimś posagiem; nasz kraj jednak przynosi nauczycielkom posag — we formie podatku 10%“!

Warto przecież oświetlić cyfrowo ten hojny dar, jaki nauczycielkom za pełną poświęeenia pracę w szkole przynosi nowa ustawa.

Nauczycielka, wychodząc za mąż, płaci w czasie służby 10% do funduszu krajowego.

Weźmy przykład. Nauczycielka wychodzi za mąż w 25 roku życia — w 5-tym roku służby. W czasie służby, a więc do 40 roku służby, przez 35 lat płaci 10% od płacy, np. klasy I 1600 koron — 160 k. rocznie; co czyni za lat 35 okrągłe 5600 koron. Nie można przypuścić, aby nauczycielka do końca czasu służby, t. j. do 60 roku potrzebowała urlopu — dla macierzyństwa. Raz tylko w życiu widziałam sędziwą matkę, 60-letnią, piastującą na ręku własne niemowlę. Było to w muzeum woskowych figur, gdzie pokazywano różne wybryki natury: Niedawno czytaliśmy głośny proces w Poznańskim, gdzie właśnie

kwestjonowano macierzyństwo dla tego, że matka przekroczyła 50 rok życia.

Ale ustawodawca, życzliwy nauczycielkom, za ich pracę pełną poświęcenia, nie potrzebował się takiemi subtelnościami krępować; dla jasności przepisu— i wszelkiej pewności — każe płacić nauczycielce mężatce podatek za macierzyństwo *w czasie służby*, a więc co najmniej do 60 roku życia.

Przypuśćmy, że ta nauczycielka spłaciła, jak wyżej wyliczyliśmy 5600 koron do funduszu krajowego i powiła 5-ro drogich—i to prawdziwie drogich—dzieciątek. Liczmy, że każda choroba wymagała pół roku urlopu—to przecież bardzo hojnie liczone—więc razem $2^1/_2$ roku urlopu, który się według brzmienia ustawy nowej opłaca właśnie z owych $10^0/_0$.

Zastępca nauczyciela pobiera dotąd $60^0/_0$ płacy nauczyciela danej kategorji. W tym wypadku $60^0/_0$ za rok wynosi 960 koron, a za $2^1/_2$ lata 2400 koron.

Oto rachunek gotowy! Dowodzi on, że fundusz krajowy, jako premję za „dobre serce“, na tej jednej nauczycielce zyskał 3200 koron. A przecież muszą płacić takie nauczycielki, które się cieszyć będą mniejszym błogosławieństwem, a nawet mężatki bezdzietne. Za cóż te płacą?

Z tego sens moralny: Nauczycielki niech pracują w szkole nadal z „poświęceniem“, a zato fundusz szkolny znacznie podniesie rubrykę dochodów — ich kosztem!

Ale wdzięczność niema granic! O tym przekonuje nauczycielki, pracujące „z poświęceniem“, art. 41 poprawionej ustawy, który tak opiewa w alinei *c*:

„Nauczycielka, jeżeli przeszła w stan spoczynku przed wysłużeniem 20 lat, a po przejściu w stan spo-

czynku wyjdzie za mąż, traci prawo do emerytury na czas trwania związku małżeńskiego etc.“

Art. ten, którego w starej ustawie nie było, świadczy również o czułej opiece, która nauczycielkę otacza nawet... na emeryturze. Ma on i drugi cel, jak wyłuszczył Sejmowi referent, w słowach, które tu dla ilustracji przytaczam:

„Postanowienie to ma swoją historję, historję podyktowaną smutnym nadzwyczaj faktem, że wielu nauczycieli, a więcej jeszcze nauczycielek, opuszcza służbę nauczycielską, opuszcza szkołę, nic się o nią nie troszcząc, w tym celu, aby gdzieindziej szukać utrzymania, ewentualnie wyjść za mąż.“

Kilka razy wspomniałam tutaj wyraz „większość sejmowa“ nie określiwszy bliżej przekonań tej większości. Sądzę jednak, że czytelnicy śledząc pilnie przebieg rozwoju politycznego Galicji, wiedzą że ową większość tworzy zwarta klika szlachecka t. zw. stańczycy krakowscy i podolacy ze wschodniej Galicji. Dla nich chłop—to człowiek innej rasy, więc też innych warunków rozwoju potrzebuje, stąd też i wsteczne stanowisko tej większości wobec żądań mniejszości demokratycznej, oświatę tego galicyjskiego chłopa mającej na względzie. Posłowie demokratyczni, z Romanowskim i Rotterem na czele, oraz posłowie ludowi z Bojką ustawicznie żądali i żądają reform w kierunku rozwoju oświaty. Dzisiejsza sejmowa ordynacja wyborcza, na systemie kurjalnym oparta, tę mniejszość, rzecby można, tylko na okrasę do sejmu wprowadza, ażeby obrady były trochę mniej nudne i przez opozycję bardziej urozmaicone. Konkretnego zrobić ta mniejszość może b. niewiele.

W obecnej debacie sejmowej na porządek dzien-

ny wniesione zostały nowe 2 projekty p. Bobrzyńskiego, który, aczkolwiek wice-prezydentem Rady Szkolnej być przestał, spraw oświaty jednakże z rąk swych nie wypuszcza.

Statystyka szkół elementarnych zawiera 368 szkół miejskich i 4167 szkół wiejskich. Możnaby sądzić, że są to szkoły, w miastach i na wsi położone. Jest tak w istocie, ale między szkołami miejskiemi i wiejskiemi istnieje jeszcze zasadnicza różnica w planach. 23 maja 1895 otrzymała sankcję ustawa powyższego rozdziału szkół na typy miejskie i wiejskie. Było to urzeczywistnienie projektów, wnoszonych w sejmie od r. 1880 przez posłów konserwatystów Reja, Szujskiego, Wodzickiego, Zyblikiewicza, Popiela, Stadnickiego, Tarnowskiego, Dzieduszyckiego i innych. Nie pomogły protesty posłów postępowych. „Wolimy zakładać skromne ochronki pod kierownictwem prostych sióstr służebniczek, niż mieć u siebie szkoły ludowe, obawiając się trucizny, które one w dzieciach wiejskich zaszczepiają“ (mowa Stadnickiego w Sejmie 1887). Poseł Popiel łamie ręce nad tym, że „pomimo że wszyscy jesteśmy gorliwemi chrześcijanami, mamy w szkolnictwie cały program liberalistyczny t. j. *świeckość, przymusowość, bezpłatność* i państwowość nauczania“. Nic tedy dziwnego, że przy takim usposobieniu większości sejmowej, łatwo było Bobrzyńskiemu wprowadzić cały swój system, dzielący ludność kraju na kasty. Chłop ma zostać po wieczne czasy chłopem i tylko chłopem, małomieszczanin—małomieszczaninem, rzemieślnikiem, woźnym sądowym, dyjetarjuszem w jakim urzędzie, mieszczanie z większych miast i szlachta to ludzie, przeznaczeni do tak zwanych wyzwolonych zawodów, i wyżsi urzędnicy państwowi: posłowie — ministrowie. O odpowiednim typie szkół dla każdej z kast powyż-

szych pomyślał tedy Bobrzyński. Każdy typ szkoły tworzy pewną odrębną zamkniętą w sobie całość. Ktoś co ukończył wiejską szkółkę, bez dodatkowego przygotowania do miejskiej, tak zwanej wydziałowej, przyjętym być nie może. Owe zaś wydziałowe szkoły to surogat, mający zastąpić szkołę średnią, czyli gimnazjalną, przeznaczoną przez p. Bobrzyńskiego i jednakowo z nim myślącą większość sejmową tylko dla wybranych. Bezustanne utyskiwanie w sejmie na „pchanie się do gimnazjów“ całkiem niepowołanej młodzieży jest objawem niesłychanie znamiennym dla sposobu zapatrywań tej większości na zadanie samej oświaty. Nie przygotowanie do życia, lecz przygotowanie do zawodu, oto cel szkoły. Tak zmienia ustawę z roku 1869 p. Bobrzyński w roku 1895. (według Światłomira, str. 94). Szkoła wydziałowa, jak zaznaczyłam, tworzy pewną zamkniętą całość. Jej wychowaniec wszakże niema praw ani wstąpienia do uniwersytetu (bez przygotowania) ani ulg wojskowych. Może tedy w Galicji dziecko przez 10 lat uczęszczać do szkoły, to znaczy od 6 do 16 roku życia, i ani praw ani wiedzy do dalszego kształcenia nie zyskać. Takie prerogatywy i takie korzyści daje szkoła wydziałowa. Czyliż nie byłoby prostszym założenie większej ilości zreformowanych odpowiednio gimnazjów (z wyrzuceniem lub choć zredukowaniem klasycyzmu), do których wstęp dawałaby jednaka wszędzie 4 klasowa szkoła elementarna? Tak, ale nasza większość sejmowa boi się jak ognia t. zw. nadprodukcji inteligiencji. I będzie tak dopóty, dopóki ogół nie zrozumie, że celem wykształcenia nie jest dyplom, posada, karjera, ale zdobycie pewnej sumy wiedzy, rozwój władz umysłowych, rozszerzenie widnokręgu myśli, wysubtelnienie uczucia. Dopóki w kształceniu się szukać będziemy

jedynie celów praktycznych, dopóty owe obawy o przepełnienie szkół średnich przez niepowołane jednostki jak zmora trapić będą panów przedstawicieli większości sejmowych.

Dopełniwszy tedy podziału ludności na kasty, konsekwentnie podąża dalej p. Bobrzyński i oto w bieżącej kadencji sejmowej wnosi proiekt stworzenia dwutypowych seminarjów, kształcących nauczycieli dla szkółek wiejskich i szkół miejskich. Podczas zjazdu seminarjów nauczycielskich we Lwowie domagało się nauczycielstwo dodania 5-go kursu w seminarjum, celem rozszerzenia wiadomości, nauczycielowi potrzebnych. P. Bobrzyński stara się liczbę lat nauki dla nauczycieli wiejskich ograniczyć, stworzyć armję niedouczków i w ich ręce powierzyć kształcenie ludu w Galicji. W r. 1899 z podobnym wnioskiem przyszedł poseł włościański Kramarczyk, proponując w dodatku połączenie takich niższych seminarjów z klasztorami. Jeden rok nauki po ukończeniu uprzednim 4 klasowej szkoły według p. Kramarczyka miał wystarczyć do uzdolnienia zupełnego do nauczania w wiejskiej szkole elementarnej. Dziś projekt Kramarczyka odżył w formie wniosku p. Bobrzyńskiego i prawdopodobnie przez większość uchwalonym zostanie.

Jak się zachowa kraj, co zrobi zorganizowane nauczycielstwo? Przyszłość pokaże.

I jeszcze drugi projekt przyniósł p. Bobrzyński przed Sejm obecny. Oto projektuje rozszerzenie kompetencji Rady Szkolnej krajowej w punktach, dotyczących mianowania nauczycieli i dyrektorów i wykonywania nadzoru nad szkołami średniemi. Dotychczas takie nominacje oraz przeniesienia i t. d. dokonywane były w porozumieniu z Ministerjum Wyznań i Oświaty, dokąd też w razie nieporozumień lub pokrzywdzeń pozostawała apelacja. Dziś ma to być pozostawione Ra-

dzie Szkolnej do całkowitej decyzji. Wiemy zaś, jaki skład jest dzisiejszej Rady Szkolnej i jakich wstecznych następstw po tych pseudoreformach spodziewać się możemy.

Nauczycielstwo ludowe po szeregu lat apatji przejrzało i przez niesłychanie energiczne organizowanie się we wspomnianym związku nauczycielstwa ludowego zaczyna tworzyć siłę, z którą wszelkie władze liczyć się będą musiały. Natomiast nauczycielstwo średnie do dziś dnia w jedynej swej organizacji, t. zw. Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych, jest właściwie expozyturą Rady Szkolnej Krajowej, czyli jak na dziś władzy rządzącej. Opozycyjnych jednostek garstka zaledwie, a i te są za swoje przekonania, o ile je gdzie wyjawią, niemiłosiernie prześladowane. Wystarczy przypomnieć fakt śledztwa przeciw nauczycielowi gimnazjalnemu za toast, wypowiedziany na uczcie w jakiejś restauracji hotelowej. Fakt miał miejsce w Krakowie w roku zeszłym. Trafiło to na wyjątkowo energicznego człowieka, i ten użył wszelkich środków, aby takiego pogwałcenia osobistej wolności nie dopuścić. Ile jednak takich faktów uchodzi płazem—zliczyć trudno. Wobec tego braku postępowej organizacji śród nauczycieli szkół średnich, o rychłej poprawie stosunków w średniej szkole trudno marzyć. O tym zresztą pomówimy później.

Żeby skończyć ze szkołami elementarnemi, nadmienić jeszcze muszę o pewnej charakterystycznej cesze, którą szkoły te posiadają. Jest to rzecz drobna, zewnętrzna jednak forma bardzo jest znamienna. Na 39 szkół elementarnych w Krakowie, 10 szkół nosi wezwanie świętego lub świętej, a więc szkoła św. Scholastyki, św. Wojciecha, św. Barbary, św. Mikołaja, św. Jana Kantego, św. Florjana, św. Szczepana, św. Jadwigi i t. d. oprócz tego jest 12 szkół klasztornych. Ponadto mamy

szkoły Cesarza Franciszka Józefa i Cesarzowej Elżbiety, reszta, t. j. 15, nosi nazwę różnych sławnych ludzi. Tak tedy 24 szkoły nawet w nazwie nosi piętno klerykalizmu lub lojalizmu. Do ducha panującego w szkołach wrócimy jeszcze, jest on bowiem wspólny zarówno dla szkół elementarnych jako też średnich, a nawet wyższych t. j. uniwersyteckich. Lojalizm i klerykalizm—oto cechy charakterystyczne.

Teraz powiem słów parę o internatach przy seminarjach nauczycielskich, oraz o szkołach klasztornych. Stan internatów według sprawozdania Rady Szkolnej Krajowej był następujący:

W Krakowie dla dziewcząt pod opieką Sióstr Nazaretanek; opłata 20—40 koron miesięcznie. Przebywa 25 uczennic. Dla chłopców przy towarzystwie św. Wincentego á Paulo: uczniów 60. W Bursie dla synów nauczycieli—18 ucz.

We Lwowie internat Św. Józafata towarzystwa św. Wincentego á Paulo 36 ucz.

Internat Piramowicza—78 kandydatów. Stypendja i dopłata po 14 kor. z własnej kieszeni.

Internat zgromadzenia św. Rodziny Marji dla dziewcząt—57 kandydatek po 30 koron.

Internat pp. Bazyljanek.

Internat św. Olgi.

„ pp. Felicjanek w Przemyślu.

„ p. Benedyktynek.

„ św. Stanisława.

„ św. Józefa.

i t. d., i t. d.

Słowem religijno-moralne wychowanie kandydatów do zawodu nauczycielskiego zapewnione jest całkowicie.

Jest jeszcze jedna kategorja szkół, w Królestwie całkowicie nieznana. Są to szkoły klasztorne. We-

dług sprawozdania Rady Szkolnej krajowej posiada ich Galicja 55, w tym 3 męskie, 47 żeńskich i 5 mieszanych. Dodam tutaj jeszcze cyfrę, której nie podałam dotąd, że męskich elementarnych szkół liczy Galicja 169, żeńskich 177, a mieszanych 4189.

Już bowiem od kl. 5-ej szkoły elementarnej ustawa nakazuje rozdział płci. Szkoły wydziałowe zatym są już tym samym rozdzielnopłciowe, jako też i wyższe klasy szkół 5—6 i 7 klasowych pospolitych.

Większość szkół klasztornych posiada internaty, do których największego zastępu uczennic dostarcza... ktoby to powiedział... nie wsteczna Galicja, lecz postępowe Królestwo, dalej Podole, Ukraina i t. p. Są to przeważnie córki naszych ziemianek, które za kratą klasztorną jedynie znaleść mogą dostatecznie przyzwoitą, moralną, zbożną opiekę dla swoich córek. Proszę tylko powiedzenia *za kratą* nie brać za formę retoryczną. Jest to bowiem fakt, że w XX wieku człowiek, który się wychowuje dla życia t. zw. świeckiego, w okresie swoim wychowawczym może z innym człowiekiem niepoświęconym rozmawiać tylko przez kratę. Rozmównice klasztorne są to pokoje, od dołu posiadające drewniany parapet, od wysokości $^1/_2$ wzrostu człowieka kratę żelazną. Odwiedzający dziewczynkę, w internacie umieszczoną, tylko przez tę kratę rozmówić się z nią może. Pamiętam wypadek, że kiedy jedna ze znajomych dziewczynek zachorowała na dyfteryt i z braku innej seperatki umieszczono ją w pokoju, przez który dostęp był tylko przez t. zw. klauzulę, to na pozwolenie przekroczenia progu owej klauzuli dla lekarza, a potym ojca dziewczynki, trzeba było wyjednywać specjalne pozwolenie ks. kardynała Puzyny. Regulamin szkół naturalnie całkowicie patryjarchalizmem przepojony. Pokora chrześcijańska, poszanowanie władzy, cześć i uwielbienie dla ksieni, czołobitność

przed siostrami zakonnemi, są to rzeczy tak nierozerwalnie związane z zasadami zakonnego wychowania, że jakabądź walka o reformę w tym kierunku byłaby rzeczą absolutnie śmieszną i bezowocną. Tutaj nie formę, lecz treść zmienićby się musiało. Jedyna walka możliwa—to wpływanie na rodziców, by dziatwy do szkół klasztornych nie oddawali. Reformowanie klasztorów to rzecz niemożliwa.

Zabawnie brzmi § 6, obowiązujący eksternistki. Oto niewolno dziewczynkom przychodzić samym do szkoły, musi je ktoś przyprowadzać lub odprowadzać, i relacja o owej osobie odprowadzającej musi być przełożonym zdana. W razie niemożności urządzenia takiego odprowadzania odsyła się dzieci dorożką.

Dalej nie wolno jest uczennicom, t. j. eksternistkom, przynosić z domu książek do czytania; 2) *udzielać koleżankom wiadomości z miasta*; 3) podejmować się załatwiania sprawunków lub wysyłania listów, a to pod grozą wydalenia z zakładu; 4) rozmawiać należy sumiennie po francusku i t. d., i t. d.

Liczba dzieci, uczęszczających co roku do szkół klasztornych, wynosi przeciętnie 165. Jeśli pomnożyć to przez liczbę szkół klasztornych t. j. przez 55, otrzymamy, że w Galicji pod troskliwą opieką sióstr i braciszków kształci się corocznie przeszło 9000 dzieci. Jeśli doliczymy do tego owe internaty klasztorne dla seminarzystów i seminarzystek, uczęszczających do seminarjów rządowych, to otrzymamy, że około 10,000 dziatwy corocznie wychowują w Galicji klasztory. Zakład śś. Urszulanek w Krakowie tak określa cel zakładu.

„Wychować narodowi naszemu niewiasty, zdolne zrozumieć, ukochać i spełnić posłannictwo, jakie im Bóg naznaczył“.

Jakie to jest posłannictwo jednakże, tego żaden § bliżej nie określa. Widocznie przełożone klasztorów

w jakiś specjalny a tajemniczy sposób są o tym poinformowane, w drukach swoich jednak osób niepowołanych z tym posłannictwem zaznajamiać nie chcą, uważając widać, że monopol na owe uświadomienie im samym wyłącznie przysługuje. W pamiętniku szkoły św. Andrzeja czyli pp. Franciszkanek w Krakowie, z okazji stulecia tej szkoły czytamy, że ogólna liczba uczennic wychowanych przez ten zakład wynosi 11.945. Okrągłe 12.000 dziewcząt.

Co do swej organizacji, to są szkoły klasztorne poddane nadzorowi Rądy Szkolnej. Niektóre z nich stosują się ściśle do planów i programów rządowych i takich mamy 27. Te szkoły mają t. zw. prawo publiczności, inne zaś mniej lub więcej od tego typu odbiegają. We wszystkich jednak uczą nauczyciele, posiadający kwalifikacje. Owe siostry zakonne wykładające muszą posiadać maturę seminaryjną, którą zdają przy rządowych zakładach. Niektóre szkoły mają prócz tego i świeckie siły nauczycielskie. Naprzykład u św. Andrzeja, t. j. u pp. Franciszkanek, na 35 sił nauczycielskich wykładało 24 zakonnic, 1 ksiądz, który zarazem jest w innej szkole dyrektorem zakładu, oraz 10 sił świeckich, w tym 7 nauczycieli i 3 nauczycielki. Siły świeckie istnieją zwłaszcza w tych szkołach, gdzie zaprowadzono t. zw. program licealny i gdzie ustawa wymaga, żeby nauczyciele posiadali t. zw. dyplom, otrzymany na podstawie 4 letnich studjów uniwersyteckich oraz specjalnego egzaminu przed komisją. Obecnie w szkole św. Andrzeja przygotowują już uczennice do matury gimnazjalnej w ciągu 2 lat po skończeniu zakładu, t. j. ogółem 9 lat nauki. Być może, że i zakony, tak jak to zrobiły z maturą seminaryjną, z czasem będą przygotowywały i do

matury gimnazjalnej. Co jednak zrobią ze studjami uniwersyteckiemi, bez których zdanie egzaminu profesorskiego jest niemożliwe. Wobec tego chyba owa obecność świeckich nauczycieli i nauczycielek będzie koniecznością. Prawa szkół licealnych posiadają 3 klasztory, mianowicie: Urszulanek w Przemyślu, z liczbą uczennic 95, Nazaretanek we Lwowie (ucz. 60) i Urszulanek w Tarnowie (ucz. 97.)

To, co powiedzieliśmy o szkole wydziałowej, że jest to rodzaj surogatu szkoły średniej t. j. gimnazjalnej, to samo powiedzieć można o t. zw. liceach żeńskich. Kiedy przed laty 12 rozpoczął się w Galicji, a także Czechach i Dolnej Austrji ruch kobiet w kierunku dopuszczenia ich do studjów uniwersyteckich, kiedy do ministerjów i parlamentu napływały petycje i deputacje o dopuszczenie na prawach zwyczajnych słuchaczek i zakładanie gimnazjów żeńskich, odpowiedział pan minister Hartl, organizując szkoły żeńskie o programie obszerniejszym od dotychczasowego programu szkół elementarnych, ale nie uprawniających jednak do studjów uniwersyteckich. Dziecko napiera się ciastka—dostaje cukierek. Zorganizowanie gimnazjów żeńskich byłby to wielki wydatek dla państwa. Jedno gimnazjum kosztuje przeciętnie na rok 113.000 koron. Zamiast tedy założenia gimnazjów opracowano *plan* licealny i polecono miejscowym władzom szkolnym *popierać prywatne usiłowania* jednostek, które takie szkoły zakładać będą. Mówiąc trywjalnie, ofiarowano kobietom wspaniałą *figę*. Nie dano ani centa na średnie wykształcenie, podkreślam raz, że nawet na stypendjum dla seminarzystek nie daje rząd ani grosza zapomogi, i wspaniałomyślnie ofiarowano im *plan*, absolutnie życzeniom kobiet nie odpowiadający przez to, że nie daje uprawnień do studjowania na uniwersytecie. Licea i seminarja pozwalały uczęszczać do uni-

wersytetów w charakterze słuchaczek nadzwyczajnych. To też niezbyt pochopnie pośpieszyła młodzież żeńska do tych liceów. Podczas gdy do 7 kl. prywatnych gimnazjów żeńskich, otwartych równocześnie z liceami i tolerowanych zaledwie przez władzę, uczęszczało w roku ostatnim 1043 uczennice, do popieranych specjalnie przez władze 10 liceów żeńskich łącznie z owemi 3 liceami klasztornemi uczęszczało zaledwie 948 uczennic. Mogłoby to przekonać władzę, że prądu do wyższego wykształcenia żadne utrudnienia powstrzymać nie mogą.

Najlepszym dowodem szykany, czynione prywatnemu gimnazjum żeńskiemu, istniejącemu w Krakowie od lat 10. Pomimo że przed 2 laty spotkała szkołę tę napaść publiczna w prasie, gdzie spotwarzano wprost nauczycielstwo, pracujące w zakładzie, wnoszące jakoby, jako „gienewskie duchy“ i warszawskie radykałki, prądy beznarodowe i bezwyznaniowe do tej szkoły, pomimo iż nauczyciele secesjoniści założyli „interes naprzeciwko“ w formie gimnazjum św. Jadwigi, pomimo że ks. kardynał Puzyna zabronił księżom podwładnym udzielać w tej szkole religji, aby można było szkołę tę za bezwyznaniową ogłosić, pomimo że szkole tej, wzorowo prowadzonej i bogato zaopatrzonej w środki naukowe, po 10 latach jej istnienia nie dano dotąd prawa publiczności, choć inne zakłady i zakładziki, od roku zaledwie istniejące, prawo takie uzyskały—pomimo to wszystko musiała Rada Szkolna Krajowa ze smutkiem skonstatować, że na rok bieżący do szkoły tej zapisało się najwięcej uczennic ze wszystkich średnich szkół żeńskich w Galicji, bo aż 204.

Fakt ten dowodzi jasno, że prądu kobiet do kształcenia żadne utrudnienia ze strony władzy nie powstrzymają, tak samo jak i wsteczne zapędy kleryka-

łów i konserwatystów nie zatamują pochodu myśli postępowej.

Przeszliśmy tedy do szkół średnich. Owe licea i gimnazja żeńskie są to jedyne szkoły średnie dla kobiet w Galicji. Wszystkie dotychczas istnieją dzięki usiłowaniom prywatnym. Rząd nie daje na nie ani centa subwencji. Czy fakt ten nie woła o pomstę? Dla połowy ludności kraju rząd nie łoży ani centa na oświatę średnią i Sejm obraduje spokojnie i wcale się o to nie troszczy. Ze swej strony dawał Sejm krajowy początkowo po 600 kor. rocznie subwencji dla 1-go gimnazjum żeńskiego, przez 2 lata po 1000 kor., a obecnie gdy powstało klerykalne gimnazjum św. Jadwigi daje Sejm owe 1000 kor. św. Jadwidze, a 1-mu gimnazjum subwencję odebrał. Rada miasta Krakowa bała się odebrać subwencję całkowicie, więc podzieliła łaskawie 3000 kor. na pół tak, że gimnazjum 1-e postępowe znalazło się w jednej chwili wobec deficytu 2500 kor. rocznie. Mamy jednak nadzieję, że społeczeństwo, któremu zdrowy postęp leży na sercu, instytucję tę, która przez dziesięć lat przygotowywała pierwsza w kraju dziewczęta do matury gimnazjalnej i której byt podkopało stronnictwo konserwatywno-klerykalne ze strachu, aby „kobiet“ ciemnych, biernych narzędzi w rękach kleru nie zabrakło—i nadal zaufania swego i poparcia szkole tej nie odmówi. Przetrwała ona 2 krytyczne lata przełomowe, można śmiało powiedzieć, że przyszłość ma zapewnioną.

Ze szkoły tej wyszły rzec można pierwsze hasła ku reformie szkoły średniej w Galicji. Pierwsze słowa, że szkoła nie powinna być jedynie „fabryką maturzystek“ lecz instytucją wychowawczą, rozwijającą w uczennicach wszystkie władze umysłowe, przygotowywującą do życia, rozbudzającą duszę, padły na jednym z posiedzeń Towarzystwa szkoły gimnazjum żeń-

skiego. Dziś słowa krytyki, i to bardzo ostrej, w formie: „szkoła" dzisiejsza to fabryka automatów, to instytucja wychowująca bezmyślne maszyny“ i t. p. słyszymy na przeróżnych odczytach, wiecach, zgromadzeniach. Druzgocącej krytyce szkołę całą, t. j. zarówno jej system jako też i plany oraz stan nauczyczycielski, poddali sami nauczyciele gimnazjum w „Muzeum“ w marcu roku zeszłego 1906 r. Artykuł ten, podpisany przez 9 profesorów, polecamy specjalnej uwadze czytelników. Jeśli obraz szkoły galicyjskiej, skreślony przez znaną w Warszawie nauczycielkę, p. Stefanię Sempołowską, w książce p. t. „Niedola młodzieży w szkole galicyjskiej“, wyda się może komuś przedstawionym stronniczo, była bowiem ową warszawską radykałką, którą lojalne grono profesorów gimnazjum żeńskiego oszkalowało we wzmiankowanym artykule — to artykuł w Muzeum podpisany jest przez 9 urzędników państwowych, wychowanków szkoły galicyjskiej i tejże szkoły dotychczasowych nauczycieli. Zasadnicze punkty zarówno książki p. Sempołowskiej jako też i owego artykułu są zupełnie zgodne. Szkoła galicyjska uznaną została za szkołę *niemiecką*, przeniesioną żywcem na grunt galicyjski. Głównym zarzutem tedy jest *nienarodowość* szkoły galicyjskiej. Dalej drugim zarzutem jest lojalizm i klerykalizm. Te dwa zarzuty stawia jednak już tylko Światłomir i p. Sempołowska. Owych 9 nauczycieli zarzutu tego otwarcie i jasno sformułować się nie odważyło, chociaż między wierszami dopatrzeć się go można. Inny naturalnie zarzut spotyka szkołę ze strony profesorów: oto zabijanie ducha śród młodzieży, gaszenie w niej zapału, zabijanie mózgu niedostosowanym do chwili i potrzeb życia materjałem, zwracanie oczu ustawicznie na przeszłość zamiast na teraźniejszość i przyszłość. Od chwili owego artykułu w Muzeum powtarzają się

bez końca zgromadzenia, wiece, odczyty, artykuły w pismach codziennych, krytykujące mniej lub więcej ostro szkołę galicyjską. Artykuł ów, odczytany na zjeździe Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, spowodował nawet wniosek o utworzenie komisji, któraby miała za zadanie założenie w Galicji wzorowej szkoły średniej, służącej za wzór do naśladowania. Komisja taka istotnie zawiązała się w Krakowie i urzęduje pod przewodnictwem rektora uniwersytetu Jagiellońskiego prof. Morawskiego. Większość owej Komisji stanowią jednak znowu członkowie konserwatywno-klerykalni. Nie można zatym wiele rezultatów po pracach jej się spodziewać. Wprawdzie głosi ona reformę szkoły galicyjskiej, całkiem słusznie jednak podniosły postępowe dzienniki jak Nowa Reforma oraz Prawda warszawska wątpliwości, czy istotnie owe pięknie zapowiedziane reformy przez konserwatywno-klerykalne żywioły właściwie przeprowadzone zostaną, czy nie będzie to nowe wypaczenie myśli pięknej, przez niewłaściwe ręce w wykonanie wprowadzanej. Boimy się aby owych 9 profesorów nie płakało z czasem gorzko, że dziecko ich całkiem inaczej wyrosło, niż oni sobie tego życzyli.

Ale do reformy szkoły w Galicji idziemy i dojdziemy. A dojdziemy dla tego, że i śród młodzieży obudził się ruch, zdążający do zrzucenia tych pęt niewoli, jakie nakładała na duszę młodzieży szkoła galicyjska. Strajk szkolny młodzieży w Królestwie odbił się gorącym echem śród galicyjskiej młodzi. Urządzone w marcu 1904 r. zebranie w krakowskiej Czytelni dla kobiet uchwaliło oprócz rezolucji, wyrażającej cześć dla młodzieży z Królestwa, wybranie komisji, któraby

się zajęła zorganizowaniem pomocy koleżeńskiej dla uczniów, napływających z Królestwa do Galicji. Przejrzano żądania strajkującej młodzieży z Królestwa i przekonano się, że większość z tych żądań może być bez zmiany i szkole galicyjskiej postawioną. Przekonano się, że można zarówno w polskim języku gnębić ducha jak w rosyjskim lub niemieckim. Od tej chwili ruch śród młodzieży galicyjskiej nie ustaje. We Lwowie młodzież narodowa bezpartyjna wydaje odezwę, stawiającą prawie analogiczne żądania jak i młodzież krakowska. Ta ostatnia sypie odezwy jedną po drugiej: w sprawie zakładania kółek etycznych, w sprawie przymusu religijnego, w sprawie wypędzonego ucznia, w sprawie nadużywania alkoholu na wycieczkach, wreszcie wydaje odezwę programową, żądającą reformy gruntownej szkoły galicyjkiej. Odezwa ta maluje zasadnicze braki tej szkoły; wreszcie w końcu r. 1906 wydaje młodzież krakowska broszurę pod tytułem „Młodzież społeczeństwu“, w której szeroko omawia wszystkie swoje żądania i w której woła: chcemy żyć i oto ostatniemi siłami, których nie wydarła nam szkoła, wydzieramy się śmierci.

Można rzec śmiało; ruch śród galicyjskiej młodzieży otworzył oczy innym czynnikom, w których ręku reforma szkoły spoczywa. Ów wspomniany artykuł 9 profesorów w Muzeum i cała owa wielka komisja powstała bezwarunkowo pod wpływem owego głosu podniesionego przez młodzież. A owego ruchu śród młodzieży boją się władze straszliwie i prześladują jego objawy, jak świadczą liczne przykłady. W polskiej szkole galicyjskiej panują stosunki nie

o wiele lepsze, niż w szkołach innych zaborów. Te piękne cyfry przedstawione na początku blebną, gdy się zorjentujemy, że z tych klas wychodzi młodzież o zatrutym sercu, zabitej zdolności do krytycznego sądu, do samodzielnego myślenia. To też gdy w odezwie Komitetu, zapraszającego do przygotowania referatu o stosunkach w Galicji wyczytałam ustęp „pragnęlibyśmy, by oświata ludu polskiego możliwie jednakim płynęła korytem“ — postanowiłam otworzyć oczy na braki szkoły galicyjskiej i przed wzorowaniem się na niej przestrzec.

Zakończyć mogę tylko serdecznym pragnieniem: budujecie szkołę polską—budujcie rzecz *nową*, odpowiadającą potrzebom chwili dzisiejszej.

Stwórzcie szkołę, któraby *wolne duchy* wychować potrafiła.

K. Bujwidowa.

Nowe prądy w nauczaniu elementarnym.

(Dokończenie).

B) Czytanie.

Trentowski mówi w Chowannie: „Nauka czytania jest dla dzieci straszliwsza, niż cherub z płomienistym mieczem dla pierwszych dzieci ziemi“, zaczynając od tych słów protest przeciwko przyjętemu za jego czasów sylabizowaniu i opis racjonalnej metody elementarza. Działo się to w roku 1842, a więc przed laty 65; nie był to jednak pierwszy protest, ani pierwsza próba reformy. Już w XVIII-ym wieku bowiem liczni pedagodzy przemyśliwali nad tą sprawą i wynajdywali metody i sposoby, ułatwiające naukę czytania; a w XIX-ym wieku pomysły te opracowywano szczegółowo, przystosowując się coraz lepiej do potrzeb szkoły elementarnej. Nie mówiąc już o literaturze obcej, w historji naszej pedagogiki wybitne miejsce zajmują elementarze, których cały szereg od Kopczyńskiego i Wolskiego do Promyka i Brzezińskiej świadczy o ciągłym rozwoju i doskonaleniu się metody. Zdawałoby się, że po tych wszystkich pracach, wiek XX-ty nic nie ma do powiedzenia w danej sprawie. Wbrew temu przypuszczeniu jednak w ostatnich la-

tach ukazało się, zwłaszcza w pedagogicznej literaturze niemieckiej, wiele broszur i artykułów o reformie elementarza. Wiążą się one logicznie z przewrotem, jaki już w naszych czasach dokonał się w całej pedagogice.

Dawne metody czytania, jak wszystkie metody w ogólności, miały charakter apriorystyczny lub empiryczny: twórcy ich bądź dochodzili do nich samym rozumowaniem na podstawie poglądów z góry powziętych, bądź opierali się na doświadczeniu w praktyce domowej i szkolnej. Dzisiejsza dydaktyka usiłuje oprzeć swe postulaty na gruncie naukowym, dla ich ustalenia ucieka się często do eksperymentu i obserwacji, a konsekwentnie przeprowadzając tę zasadę, musi poddać krytyce wszystkie dawniejsze metody i ich motywy; prawdopodobnie z tej próby ogniowej niektóre dawne maksymy dydaktyczne wyjdą zwycięsko, gdy inne stracą swą wartość, ale dziś najważniejszym zadaniem jest ich wszechstronna krytyka naukowa. Taki też charakter mają studja, dotyczące metody elementarza, których punktem wyjścia jest *psychologja czytania.*

Czynność czytania pod względem psychologicznym jest zjawiskiem bardzo złożonym: naprzód mamy tu wrażenie wzrokowe, które dochodzi do umysłu jako pewien obraz (wyobrażenie litery, wyrazu, zdania i t. d.) i ten właśnie obraz uświadamiamy sobie, t. j. *rozpoznajemy* daną literę czy wyraz. Akt rozpoznania opiera się na procesie pamiętania i kojarzenia, widząc pewną literę czy szereg liter, przypominam sobie ich brzmienie t. j. kojarzę wyobrażenie wzrokowe z odpowiednim głosem, a następnie głos ten wymawiam t. j. kojarzę wyobrażenie wzrokowe i słuchowe z odpowiedniemi ruchami narzędzi mowy; u niektórych zaś osobników te ostatnie wyobrażenia są najściślejsze

i tak trwale skojarzone ze wzrokowemi, że samo zobaczenie litery lub wyrazu pobudza do jego wygłoszenia, choć nie był on uprzednio słyszany wewnętrznie. Sporną kwestję śród psychologów stanowi pytanie: czy przy czytaniu wyrazów uświadamiamy sobie kolejno wszystkie litery i każdą z nich oddzielnie kojarzymy z odpowiednim głosem, t. j. czytamy zawsze głoskując, czy też przeciwnie cały wyraz stanowi jedno wyobrażenie wzrokowe i bywa rozpoznany t. j. przeczytany bez uprzedniego uświadomienia wszystkich jego składowych części? Sprawa to wielkiej wagi dla ustalenia zgodnej z naturą rzeczy metody przy nauce czytania: o ile pierwszy pogląd byłby prawdziwy, należy rozpoczynać od obznajmienia dzieci z poszczególnemi głosami, a później przejść do ich połączenia w sylaby i wyrazy; w razie przeciwnym za punkt wyjścia należałoby brać całe wyrazy, a dopiero później przez ich porównanie i analizę doprowadzić dziecko do poznania poszczególnych głosów i ich znaków czyli liter. Rzecz ta była przedmiotem licznych badań i eksperymentów. Początek dały im obserwacje lekarzy, dotyczące chorych, którzy utracili mowę zupełnie lub częściowo, np. rozumieli wprawdzie wyrazy, gdy je wymawiano, ale nie mogli ich odczytać lub napisać (aleksja i agrafja); stopniowe odzyskiwanie zdolności czytania i pisania dawało poznać lekarzom proces psychiczny, który temu towarzyszył, Badania te jednak, jakkolwiek same przez się są ciekawe, nie rozwiązały kwestji: wypowiedziano w niej poglądy bardzo rozbieżne, ale zdaje się, że pomimo gorącej obrony głoskowania przez Greshega i kilku jego zwolenników, większość badaczy przechyla się do zdania, że w czytaniu obejmujemy wzrokiem całe wyrazy i czytamy je, nie uświadamiając sobie wszystkich poszczególnych liter.

Więcej znaczenia mają dla nas badania nad normalnemi osobami dorosłemi, oraz dziećmi, uczącemi się czytać. Tutaj zasłużył się bardzo amerykanin. J. M. Keen Cettell, który przy pomocy metod ścisłych badał *szybkość czytania*. Osobom badanym pokazywał na zastosowanym do tego celu przyrządzie litery pojedyńcze, grupy liter po dwie, trzy, cztery, wreszcie całe wyrazy i zdania. Za każdym razem zapisywano ilość czasu, potrzebnego do rozpoznania danej grupy, a następnie liczbę tę dzielono przez liczbę liter. Okazało się, że na rozpoznanie jednej litery trzeba było $^1/_4$ sekundy, a na jej wymówienie $^1/_{10}$ sek.; gdy okazywano jednocześnie dwie litery, czas dla każdej z nich skracał się o $^1/_{40}$ sek., przy trzech jeszcze o $^1/_{60}$, przy czterech o $^1/_{100}$, przy pięciu o $^1/_{200}$ [1]), przy sześciu skrócenia już nie było. Dowodzi to, że przy czytaniu obejmujemy jednocześnie nie jedną lecz 3—5 liter, gdybyśmy bowiem jedną tylko mogli widzieć odrazu t. j. przy następnej już wykonywali nowy ruch oka, czas dla przeczytania 3-ch byłby trzy razy większy, niż do przeczytania jednej, co nie zgadza się z wynikiem wspomnianych badań. W dalszym ciągu prób przekonano się, że dwa razy więcej czasu trzeba do rozpoznania pewnej grupy liter, nie tworzących żadnego wyrazu, niż do przeczytania wyrazu równej długości, np. więcej czasu trzeba do rozpoznania grupy samych spółgłosek, jak: *pkg*, *lmr*, *znw*, niż wyrazów: pan, rów, tem. Pochodzi to stąd, że każdy wyraz obejmujemy jako całość, której wszystkie części skojarzyły się już w naszym umyśle przy uprzednim widzeniu i wymawianiu tego wyrazu; im wyraz ten będzie nam lepiej znany, tym rozpozna-

---

[1]) Liczbę tę oznaczano zawsze przez porównanie z poprzednią grupą liter.

my go i wymówimy prędzej: dziecko polskie prędzej przeczyta wyraz polski niż francuski, łatwiej pozna wyraz, wzięty z życia niż abstrakcyjny, rzadko używany; najtrudniej nam czytać nazwiska obce, gdyż te są dla nas zupełną nowością. Przy czytaniu zachodzi to samo zjawisko, co przy postrzeganiu przedmiotów konkretnych; rzeczy dobrze znane spostrzegamy szybciej, gdyż dla ich rozróżnienia wystarczają nam zupełnie ich cechy najwydatniejsze, t. j. możemy poznać rzecz jakąś, choć nie widzimy dokładnie wszystkich szczegółów. Dobrze znane wyrazy czytamy w samej rzeczy, choć nie widzimy wszystkich liter, bo pewne cechy wydatne (obraz wzrokowy wyrazu) pobudzają apercepcję i wywołują t. zw. uwagę wyczekującą, która dostrzega szybko to, co spodziewamy się dostrzec i dopełnia to, czegośmy właściwie nie widzieli, np. możemy przeczytać wyraz, w którym jedna lub dwie litery są niewyraźne, zatarte, albo wyraz napisany błędnie czytamy, nie dostrzegając zmiany liter, o czym wiedzą wszyscy, którzy robili korektę i chwytali siebie na gorącym uczynku zostawiania błędów zecerskich.

Do podobnych wyników, jak Cettell, dochodzą w dziele swym *o fizjologji i patologji czytania* dwaj badacze niemieccy, Goldscheider i Müller. Badali oni już nie szybkość, lecz dokładność rozpoznawania liter, liczb, wyrazów i zdań. Okazało się, że człowiek przeciętny obejmuje wzrokiem jednocześnie więcej niż trzy litery; cztery głoski (nie stanowiące wyrazu) były przez wszystkich odrazu rozpoznawane; przy pięciu najczęściej za pierwszym razem rozpoznawano tylko cztery, a dopiero, gdy ta sama grupa ukazywała się po raz drugi, obejmowano wszystkie; sześć liter stanowiło już wielkie trudności. Liczby trzy i czterocyfrowe czytano odrazu, przy pięcio i sześciocyfrowych

zdarzały się pomyłki. Wyrazy z 4-ch liter były rozpoznawane odrazu, wyrazy z 5-ciu liter poznawano równie łatwo tylko wtedy, gdy należały do dobrze zannych; dłuższe—z 6-u, 7-u i 8-u liter rozpoznawano po upływie $^1/_{100}$ sekundy. Przy wyrazach tych przekonano się o skłonności do uzupełniania słów poznanych częściowo, stąd często zamiast właściwego wygłaszano wyraz podobny, t. j. rozpoznawszy początek, *zgadywano* koniec, lub przeciwnie, ktoś widział tylko końcówkę, a zgadywał początek. Podobnie się rzecz miała, gdy podawano szereg wyrazów bez związku lub połączone w zdania. Osoby mniej wykształcone skłonniejsze są do pomagania sobie głoskowaniem, niż czytelnicy bardziej wykształceni. Ostatecznie Goldscheider i Müller dochodzą do wniosku, że wszyscy skłaniamy się do czytania całych wyrazów choćby kosztem dokładności, ale do uświadamiania sobie oddzielnych sylab i liter uciekamy się, gdy wyraz jest nam mało znany. Rzeczywistej sprzeczności między temi dwoma procesami niema; często w długich wyrazach jedna część jest rozpoznana i dostrzeżona jako całość, a druga uświadomiona powoli sylaba po sylabie, albo nawet głoska po głosce. Inni badacze tej samej sprawy, Erdmann i Dodye, autorzy wyczerpującego dzieła p. t. *Psychologische Untersuchungen über das Lesen* (1898) dowodzą, że dzielenie na sylaby i głoski zdarza się wyjątkowo, jedynie wówczas, gdy i cały wyraz jako pewien obraz graficzny i pojedyńcze litery są tak niewyraźne, że musimy użyć pewnego wysiłku, aby je rozpoznać.

Po tych studjach nad dorosłemi, przechodzimy do badań nad dziećmi, rozpoczynającemi naukę czytania. Göbelbecker przeprowadził na jesieni roku 1903 szereg obserwacji nad uczniami, którzy wstąpili do szkoły w kwietniu tegoż roku. Pierwsza próba polegała

na tym, że na tablicy, ustawionej w pustej klasie, napisano wyraz *Hund;* do klasy tej wpuszczano kolejno chłopców, każąc im ten wyraz czytać. Próba ta okazała przedewszystkim ogromne różnice indywidualne między dziećmi 6—7 letniemi, które jednocześnie zaczęły naukę. Śród 50 badanych Göbelbecker rozróżnił 14 grup, co do sposobu czytania, a mianowicie:

I. 10 uczniów t. j. 20% przeczytało cały wyraz po jednym rzucie oka, tak, jak to czynią dorośli, którzy 4 litery obejmują zawsze jako całość.

II. 6 uczniów t. j. 12% objęło 3 pierwsze litery jako całość, zatrzymało się dłużej na dźwięku n, poczym oddało dźwięk d (Hun-d).

III. 2 uczniów t. j. 4% podzieliło wyraz na dwie części po dwie litery, przedłużając brzmienie samogłoski *u* (Hu-nd).

IV. 15 uczniów t. j. 30% czytało każdą literę z osobna, dzieląc na głosy, poczym powtórzyło z właściwym akcentem cały wyraz.

V. 8 uczniów przeczytało krzykliwie Hu-nd.

VI. 1 uczeń nazywał naprzód każdy oddzielny dźwięk (H, u, n, d) a potym dopiero wymówił cały wyraz. Ten uczeń, skłonny widocznie do sylabizowania, przybył świeżo do szkoły, stąd sposób jego przypisywano poprzedniej nauce.

VII. 1 uczeń przeczytał naprzód H*a*nd, a potym się poprawił: H*u*nd (dążność do czytania całemi wyrazami kosztem dokładności).

VIII. 1 uczeń przeczytał dobrze: *und*, litery *H* nie mógł sobie przypomnieć.

IX. 2 uczniowie przeczytali wyraz dopiero po znacznej pomocy nauczycieli.

X. 1 uczeń nie mógł na razie wyrazu odczytać, ale nauczyciel doprowadził do tego, pisząc kolejno: H, Hu, Hun, Hund.

XI. 1 uczeń znał oddzielne dźwięki, lecz całego wyrazu nie umiał z nich złożyć; ten również świeżo przybył do szkoły.

XII. 1 uczeń pomimo wszystkich prób nic nie umiał przeczytać.

XIII. 1 uczeń poznał tylko *u*, *H* nie znał zupełnie, a *nd* uważał za *m*.

XIV. 1 uczeń próbował zgadywać i czytał kolejno: Mond, Mund, Pult, Holz, Hand. Uczeń ten dopiero od tygodnia przybył z innej szkoły.

Sądzimy, że podział ten jest może zbyt drobiazgowy i możnaby go znacznie uprościć. Naprzód należałoby wykluczyć dzieci, które widocznie nie umiały jeszcze czytać pomimo pięciomiesięcznej nauki (nie znały liter, które były w danym wyrazie), dzieci te przekonywają o brakach nauki zbiorowej w klasie przepełnionej; (w szkołach niemieckich bywa 50—60 dzieci w klasie), przy takiej nauce znajdzie się zawsze pewien procent mniej zdolnych lub nieuważnych, którzy żadnej korzyści z nauki nie odnoszą. Pozostałe zaś można podzielić na 3 grupy: 1) dzieci, obejmujące cały wyraz lub kilka liter jednym rzutem oka; czytanie ich zbliża się do czytania dorosłych, tylko gdy dla dorosłych 4 litery nie stanowią żadnej trudności, a niektórzy mogą ich objąć pięć lub sześć, u dzieci, zaczynających czytać, granica leży niżej, np. 3 a nawet tylko 2 litery. 2) dzieci, które czytają głoskując, t. j. uświadamiają sobie każdą literę z osobna, przyczym dla niektórych pomimo tego uświadomienia połączenie głosek w wyraz przedstawia pewną trudność; 3) dzieci, które nie czytają lecz zgadują t. j. widzą tylko część wyrazu, a reszty się domyślają.

Błędy tej ostatniej grupy ujawniły się szczególniej przy drugiej próbie Göbelbeckera (w październiku 1903) w której 15 uczniom ze swej klasy kazał

odczytać 12 wyrazów na tablicy (każdy uczeń wchodził oddzielnie do pokoju i nie słyszał czytania kolegów). Niektórzy chłopcy czytali: *T*isch zamiast *F*isch (tutaj w błąd wprowadza podobieństwo liter) Laube zamiast *T*aube, B*u*ch zamiast B*a*ch i t. p. Pytania, które nauczyciel zadawał, wskazują genezę błędów, np. jeden chłopiec zamiast *Pf*au przeczytał *Pf*erd, zaraz się jednak poprawił, a zapytany, dlaczego się pomylił, odpowiedział, że zobaczył *Pf* na początku — widocznie ta dwugłoska była dla niego tak ściśle skojarzona z wyrazem *Pferd*, że na resztę nie patrzył.

Te różnice w czytaniu dzieci wynikają częścią z pewnych właściwości indywidualnych umysłu, częścią z metody, której się trzyma nauczyciel. Jeśli zwraca on całą uwagę na rozpoznanie poszczególnych głosów i liter, uczniowie pierwiastkowo czytają głoskując, dopiero zwolna dochodzą do obejmowania całych wyrazów. Jeśli zaś przeciwnie nauczyciel zbyt się śpieszy i każe czytać całe wyrazy, nie przekonawszy się uprzednio, czy uczniowie jasno zdają sobie sprawę z ich części składowych, pobudza często dzieci do zgadywania t. j. czytania wyrazu po rozpoznaniu tylko jednej lub dwuch liter. Racjonalna metoda musi uniknąć obu tych szkopułów, t. j. uwzględnić zarówno analityczną jak syntetyczną stronę czytania: rozbiór mowy na dźwięki i połączenie ich w wyrazy, czytanie powolne i o tyle szybkie, o ile wprawa ucznia na to pozwala. Bardzo ważnym też jest wybór wyrazów do czytania: wyrazy zrozumiałe, oznaczające rzeczy konkretne, znane dziecku, czyta ono z większą łatwością, niż sylaby bez związku lub wyrazy abstrakcyjne. Jakże ze stanowiska tych wymagań przedstawiają się dzisiejsze metody i elementarze? W Niemczech dwie metody mają obecnie najszersze zastosowanie: *metoda pisania i czytania* (Schreiblesemethode)

właściwie *głosowo-syntetyczna* i *metoda wyrazów podstawowych* (Normalwörtermethode) właściwie *analityczno-syntetyczna.* Te metody poddaje Göbelbecker rozbiorowi krytycznemu, wykazując zalety i braki każdej. Metoda pisania i czytania spełnia zasadę koncentracji, łącząc pisanie z czytaniem, w nauce umiejętnie stopniuje trudności, a przedewszystkim zgodnie z naturą umysłu dziecięcego zaczyna od połączenia dwuch liter, przechodząe dopiero stopniowo do kombinacji bardziej złożonych (z większej ilości liter). Kardynalnym jednak brakiem tej metody jest rozerwanie istotnego związku pomiędzy nauką języka a nauką o rzeczach. Głosy, sylaby i wyrazy, które dziecko poznaje w elementarzu, nie mają nic wspólnego ze światem rzeczy i zjawisk, które nasuwają się jego zmysłom i powinny być przedmiotem pogadanek. Wprawdzie w ulepszonych elementarzach, opracowanych tą metodą, za punkt wyjścia bierze się całe wyrazy, ale jest to most, który nauczyciel zaraz pali za sobą: wydobywszy bowiem nowy głos z całego wyrazu, później o wyrazie tym zupełnie zapomina, zajmując się tylko świeżo poznaną literą i jej połączeniami w różne sylaby. Słusznie też można zarzucić tej postaci metody głosowej, że zbyt wyłącznie odwołuje się do słuchu dziecka, a za mało do jego wzroku, który przecież przy czytaniu odgrywa rolę pierwszorzędną. Połączenie pisania z czytaniem ma swoją dobrą stronę ze względu na koncentrację, ale ma też swoje niedogodności; inną bowiem jest istota procesu pisania i czytania. Zasada stopniowania w pisaniu wymaga, aby litery, zbliżone kształtem, były zestawione obok siebie np. uczniowi najłatwiej uczyć się pisać kolejno *l*, *t*, *ł*, *b*, gdyż kreska, zakręcona u dołu, której się nauczyło kreśląc *l*, stanowi też główną część następnych liter. W czytaniu zaś taki porządek nietylko nie ułatwia nauki, lecz poniekąd ją

utrudnia: tutaj bowiem nie ręka lecz wzrok dziecka odgrywa rolę decydującą, a dla wzroku przedmioty są tym łatwiejsze do rozpoznania, im bardziej różnią się kształtem; litery podobne do siebie, jak właśnie *ł* i *t* dziecko często miesza z sobą, gdyż różnica jest dla niewprawnego oka bardzo nieznaczna i subtelna. Ze względu też na trudności pisania uczniowie pierwiastkowo czytają tylko wyrazy, złożone z małych liter, gdy duże litery wprowadza się dopiero po kilku tygodniach albo i paru miesiącach nauki. Konsekwentne przeprowadzenie tej zasady pociąga za sobą beztreściwość tekstu elementarza, co zwłaszcza daje się uczuć w języku niemieckim, w którym wszystkie rzeczowniki piszą się dużemi literami, a przez to z pierwszych lekcji czytania muszą być wyłączone. W elementarzach polskich zakres materjału jest szerszy, gdyż wyłącza się tylko imiona własne, ale i to ograniczenie bywa bardzo niedogodne i pobudza wielu autorów do pisania imion własnych małemi literami, co urozmaica treść czytania i czyni ją bardziej zajmującą, ale oswaja oko dziecka z błędną pisownią.

Metoda wyrazów podstawowych czyli analityczno-syntetyczna unika szczęśliwie wielu braków wyżej wskazanych: za punkt wyjścia bierze całe wyrazy, znane dziecku i pełne dlań znaczenia nie po to tylko, aby jeden dźwięk z nich wydobyć, lecz iżby przeprowadzić całkowitą ich analizę t. j. uświadomić dziecku wszystkie ich części składowe; skutkiem tego uczeń widzi tu daleko wyraźniej istotny związek między mową a pismem, dźwiękiem a jego symbolem graficznym. W elementarzach, opracowanych tą metodą, zdarza się jednak wiele braków w układzie; wyrazy podstawowe często bywają brane zupełnie dowolnie tak, że trudno byłoby do nich zastosować naukę o rzeczach; przytym zasada stopniowania trudności często

nie jest należycie uwzględnioną. Tutaj z pewną dumą zaznaczymy, że te zarzuty, stawiane przez Göbelbeckera elementarzom niemieckim, nie dadzą się zastosować w tej samej rozciągłości do nowszych elementarzy polskich. Obrazowa nauka czytania i pisania Promyka, równie jak elementarz Brzezińskiej, odznaczają się dobrym ustopniowaniem trudności: wyrazy podstawowe są tak dobierane, iżby uczeń znał w nich wszystkie litery prócz jednej, której brzmienie z łatwością wykrywa, zwłaszcza przy pomocy odpowiedniego obrazka; niedawno oceniony w Nowych Torach elementarz Wocalewskiego ma znów tę zaletę, że unika szczęśliwie owej beztreściwości tekstu, czerpiąc materjał ze świata przedmiotów miłych i blizkich dziecku. Nikt jednak z naszych autorów nie dokonał tak śmiałej próby, jak Göbelbecker, aby naukę o rzeczach połączyć w jedną całość z nauką czytania i pisania, a uczynić to nie w ten sztuczny sposób, który treść pogadanek przystosowuje do wyrazów podstawowych, lecz w sposób naturalny, który tekst elementarza wysnuwa z rzeczywistego życia dziecka i czynionych przez nie spostrzeżeń. Taki charakter nosi książeczka p. t.: *Das Kind in Haus, Schule und Welt* (Dziecko w domu, szkole i na świecie), która podaje nauczycielowi bogaty materjał do pogadanek z dziećmi, osnutych bądź na postrzeganiu przedmiotów rzeczywistych, bądź na omawianiu treści licznych obrazków, zamieszczonych w książce. Cały tekst elementarza opiera się na tych spostrzeżeniach. W pierwszych lekcjach za punkt wyjścia nauki służą *wykrzykniki* i *naśladowanie głosów natury* np. nauczyciel opowiada powiastkę, w której bohaterowie wyrażają swój podziw, zakłopotanie lub współczucie wykrzyknikiem: *o!* zwraca uwagę dzieci na to słówko, skąd przejście do samogłoski *o*, łatwiejsze niż np. z wyrazu *o*ko, który dzieci, nie

znające żadnej litery, muszą analizować w dźwięki; po pogadance o krowie i cielęciu, w której głosy tych zwierząt są naśladowane jako: *mu! mu!* (nasze dzieci powiedziałyby może: mee!) przechodzi się do dźwięku *m* i jego połączenia z różnemi samogłoskami; w dalszym ciągu zaś, gdy dzieci znają więcej liter, za punkt wyjścia służą *rzeczowniki*, ale nie brane dowolnie, lecz oznaczające osoby, zwierzęta, zjawiska, które poprzednio były rozpatrzone w pogadankach. Dzieci czytają grupy wyrazów, a później całe zdania, związane w pewien ciąg logiczny, nie będące więc dla nich pustym dźwiękiem, jak się zdarza w wielu elementarzach dotychczasowych, gdzie się dobiera tylko wyrazy na pewną literę, nie zważając na ich znaczenie i związek.

Inny pedagog niemiecki, Henck Traudt reformatorskie swe pomysły wprowadza pod hasłem: „Precz z elementarzem"! Jest on przeciwny łączeniu czytania z pisaniem; z czytaniem obznajmia wcześniej przy pomocy liter ruchomych, z których dzieci same układają wyrazy, zaczerpnięte tak, jak i u Göbelbeckera z powiastek i pogadanek. Pierwsze wyrazy podaje im nauczyciel i każe rozbierać na części, obznajmiając przy tej sposobności z brzmieniem oddzielnych sylab i liter; do dalszych kombinacji dzieci dochodzą same, wprowadzając w znanych już wyrazach pewne zmiany, jako to: 1) opuszczają jedną literę: np. m*ł*otek—motek; par*k*a—para; traw*k*a—trawa; 2) zmieniają litery początkowe np. *k*os, *n*os, *b*ajka—*f*ajka, *r*ak—*h*ak i t. p. 3) zmieniają litery w środku wyrazu np. l*a*s, l*i*s, j*e*ż, j*u*ż; mi*l*a, mi*s*a i t. p.; 4) dodają literę na końcu np. rak—rak*i*, staw—stawy, noc—noce i t. d.; 5) dodają literę na końcu i zmieniają jedną w środku np. wóz—wozy, wół—woły, ząb—zęby. Rozpoczynając takie ćwiczenia, dzieci nie uczą się jeszcze pisać, lecz ręka ich przygotowuje się do pisania przez ćwiczenia łatwiejsze:

rysują, lepią z gliny, wycinają z papieru, układają z patyczków różne kształty, śród których bywają i kształty liter. W drugim półroczu dopiero nauka pisania. Dzieci, znając już wszystkie litery, czytają wyrazy, zdania i całe powiastki; do tego celu autor zaleca jednak nie elementarz lecz *tablice do czytania*. Każda tablica zawiera odpowiedni obrazek wraz z tekstem, zastosowanym do pory roku i materjału nauki o rzeczach. Henck-Traudt podnosi wyższość takich tablic (u nas opracowuje już podobne Konrad Prószyński) nad elementarzem. Interes dzieci jest ciągle pobudzony, gdyż tablice zmieniają się, a przez to zawsze są nowe, gdy elementarz (tak jak później każda czytanka i wypisy) przeglądany często, traci w końcu wszelki urok. Pojedyńcze tablice łatwiej zachować czysto, a zabrudzone nauczyciel usunie bez szkody, gdy zniszczone i brudne elementarze bardzo przykre wywierają wrażenie i wpływają tamująco na rozwój poczucia estetycznego. Wreszcie tablice są lepsze ze względów higjenicznych: dziecko kładzie je przed sobą na pulpicie i przyzwyczaja się czytać z właściwej odległości, gdy nad elementarzem często się garbi i od pierwszego roku nauki wzrok sobie psuje, trzymając książkę za blizko oczu. Naturalnie, że taka reforma możliwą do przeprowadzenia stanie się dopiero wówczas, gdy pojawią się dobrze opracowane tablice, odpowiadające zarówno wymaganiom pedagogicznym jak artystycznym, a jednocześnie tak tanie, iżby się mogły znaleźć w rękach najuboższych nawet dzieci. Dopóki to nie nastąpi, elementarz, ulepszony zgodnie z zasadami pedagogiki spółczesnej, nie traci znaczenia w szkole. Upada tylko coraz bardziej wiara w potęgę jakiejś jednej metody uniwersalnej, we wszystkich wypadkach z równą łatwością prowadzącej do celu, upada wiara w owe podręczniki tak doskonałe, że naj-

nieudolniejszy nauczyciel dobrze z nich uczyć będzie. Jeśli zaś szkoła nowożytna nie może przyjąć bez zastrzeżeń hasła: „Precz z elementarzem“ to przyjąć winna hasło ogólniejsze, tkwiące na dnie całej krytyki Hencka Traudta: „Precz z bezdusznym szablonem! precz z bezmyślną i zabijającą zdolności dziecka rutyną!“

C) Pisanie.

Nauka pisania mniej w ostatnich czasach ulega naporowi prądów reformatorskich w pedagogice, niż inne przedmioty nauczania. Wiek XIX-ty przekazał swemu następcy szczegółowo opracowaną metodykę kaligrafji, do której higjena szkolna dodała odpowiednie wskazówki co do budowy ławek szkolnych, pozycji dzieci przy pisaniu, trzymania kajetu, a wreszcie większość higjenistów wypowiedziała się za pismem prostopadłym;—wiek XX-ty więc przychodzi do gotowego, i jego rzeczą jest tylko wskazówki te w czyn wprowadzić. Za nowy prąd w pewnym względzie uważać należy głosy przeciw przedwczesnej nauce pisania, których początku szukać należy śród badaczy psychologji dziecka. Dowodzą oni, że w rozwoju dziecka nadzwyczaj ważną rolę odgrywają ruchy i ich skojarzenia, a te ostatnie są zależne od sprawności odpowiednich mięśni; stąd i rozmaite czynności, których dziecko uczy się w ciągu okresu szkolnego, powinny następować w porządku, wskazanym przez naturę. Ponieważ, jak wiadomo, ruchy, wykonywane z pomocą mięśni większych ręki i ramienia, są łatwiejsze od drobnych ruchów palców, przeto przedwczesne zajmowanie dzieci pisaniem jest bezcelowe i szkodliwe, do 8-go więc lub 9-go roku życia niech dziecko wprawia rękę, układając różne kształty, lepiąc je lub rysując dużemi linjami, poczym dopiero przejść może do pisma. „Jeżeli

zaczniemy uczyć wcześniej — powiada Stanley Hall— możemy przeciętne dziecko uczynić na całe życie złym pisarzem. Nowsze badania dowodzą, że zygzakowaty ruch oka podczas czytania druku jest równie niebezpieczny, jak przedwczesne pisanie piórem“ [1]).

Więcej krytyki niż kaligrafja budzi w ostatnich czasach nauka pisowni. Pisaliśmy już w artykule p. t.: *Dydaktyka doświadczalna* (Nowe Tory N 1) jak nowsze badania psychologiczne obaliły do szczętu dawną wiarę w znaczenie dyktanda. Tutaj więc nie powtarzamy poszczególnych wywodów, wspomnimy tylko, że podstawy poprawnego pisania położyć należy już w pierwszym roku nauki szkolnej. Jakież środki do tego wiodą? Uchwycenie fizjognomji wyrazu okiem i odtwarzenie jego kształtu przy pomocy ręki. W szkole elementarnej do tego celu zmierza uświadomienie składowych części wyrazu, oraz przepisywanie. Oba te ćwiczenia jednak nie powinny pozostać w tej formie, w jakiej są dotychczas praktykowane. Dla uświadomienia pisowni wyrazów, nauczyciel zapytuje zwykle uczniów, jak on się pisze, t. j. każe z pamięci wymienić wszystkie litery. Według Göbelbeckera taki sposób postępowania ma dwa braki: 1) odwołuje się wyłącznie do słuchu dziecka, gdy w przyswajaniu pisowni wzrok gra główną rolę; 2) przez samą analizę t. j. rozkład na litery, zatraca się całość wyrazu, gdy w pisowni rzeczą najważniejszą jest syntetyczne ujęcie całego obrazu słownego. Z tego powodu uświadamianie pisowni przez ucznia powinno się odbywać z *otwartą książką* t. j. dziecko powinno mieć przed oczyma wyraz, którego pisownię sobie uświadamia; wymienienie

---

[1]) G. Stanley Hall. Znaczenie studjów nad dziećmi. (Warszawa 1904) str. 87.

wszystkich liter jest zgoła zbyteczne, wystarczy *powolne odczytanie wyrazu z podziałem na głosy* (głoskowanie) przyczym zwraca się szczególną uwagę na tę literę, która w danym razie może przedstawić trudność i udziela się odpowiedniego objaśnienia np. przeczytaj wolno wyraz *jabłko*. Ile liter jest w tym wyrazie? (uczeń liczy). Jaka pierwsza? *j* (nie *i*). Jaka trzecia i czwarta? *bł* (nie p). Dlaczego ja*bł*ko tak się pisze? Bo mówimy ja*bł*ek (jabłoń, jabłuszko i t. p.).

Przepisywać radzi Göbelbecker nie z druku, jak jest dotąd ogólnym zwyczajem, lecz z wzorów pisanych, gdyż wówczas obraz wyrazu we wzorze i w zeszycie ucznia jest więcej zbliżony, zwrócić też należy uwagę, aby dziecko nie kopjowało wyrazu litera po literze, lecz obejmowało go jednym rzutem oka, tylko bowiem to ujęcie całości ma znaczenie dla nauki pisowni; wyrazy napisane dziecko dla lepszego uświadomienia winno czytać głośno z kajetu. Dyktando i pisanie z pamięci polega głównie na reprodukcji rzeczy już wyuczonych, utrwala je i jest sprawdzianem postępów dziecka; z tego powodu nie należy się z niemi śpieszyć, aby nie wprowadzać do umysłu dziecka wątpliwości i nie przyzwyczajać jego ręki do błędnego pisania—tylko te wyrazy, których pisownia już została przyswojona w sposób wyżej wskazany, można dyktować. Obok metody ważnym jest wybór odpowiedniego materjału do ćwiczeń ortograficznych. Jedni metodycy szeregują go według trudności pisowni lub kategorji gramatycznych, inni dają powiastki lub opisy, których dzieci uczą się na pamięć, a następnie odtwarzają na piśmie. Ze stanowiska psychologji dziecka oba sposoby mają swe złe strony. Skupienie wyrazów i zdań najrozmaitszej treści ze względu tylko na podobieństwo formy zrywa naturalny związek nauki

z życiem; pisanie zaś całych powiastek i wierszyków czyni wybór materjału ortograficznego zbyt przypadkowym. Materjał ten należy bądźcobądź uporządkować odpowiednio, biorąc za punkt wyjścia jednak nie kategorje gieometryczne, lecz samo życie i jego potrzeby. Dzieci więc winny pisać to tylko, co w danym okresie nauki jest im dostępne i potrzebne t. j. oznacza wyobrażenia i pojęcia przy nauce o rzeczach i czytaniu nabyte. Po każdej więc lekcji uczą się pisać wyrazów z niej wyjętych, np. po pogadance *o kuchni i naczyniach kuchennych* następuje pisanie wyrazów: misa, miska, p*ó*łmisek, tale*rz*, fili*ż*anka, ły*ż*ka, ły*ż*eczka, n*ó**ż*, no*ż*e, patelnia, kone*w*ka, kocioł, pokry*w*a, pokry*w*ka i t. d. Wyrazy te, których znaczenie dziecko dobrze rozumie, zestawiamy zresztą według pokrewieńswa językowego np. ły*ż*ka, ły*ż*eczka, nó*ż*, no*ż*e, fili*ż*anka; (podkreślając literę *ż*), n*ó*ż (noże), p*ó*łmisek (połowa miski), p*ó*łkwarcie (połowa kwarty) — litera *ó* pochodzenia od wyrazu: pół; pokry*w*a, pokry*w*ka, kon*w*ie, kone*w*ka), litera *w* mająca brzmienie *f*) i t. d. Przy zestawieniach takich wyjaśnia się stopniowo zasada etymologiczna, tymbardziej że, o ile można, wyrazów pierwotnych uczymy wpierw, niż pochodnych. Z tego samego względu pierwsze ćwiczenia ortograficzne muszą się składać z wyrazów pojedyńczych (rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki) aby podać je naprzód w formie najpierwotniejszej np. po pogadance o *wodzie* dzieci uczą się pisać wyrazów: woda, *r*zeka, sta*w*, szeroki, gł*ę*boki, d*ł*ugi, k*ą*pać się, pływać, t*r*zcina, sitowie, muł, błoto, *ż*aba, ryba, węgo*rz*, kar*p*, bocian, kaczka, g*ę*ś, rybak, sie*ć*, wę*d*ka, statek, łó*d*ka, wiosło i t. d. — później zaś dopiero piszą zdania, np. kąpie się w *r*zece. Ryby pływają w wodzie. Rybak łowi ryby w*ę*dką i t. d. W zdaniach bowiem dziecko nietylko musi zwracać uwagę na pochodzenie wyrazów, lecz i na

końcówki; jeśli więc dziecko sam wyraz, t. j. rzeczownik w 1-ym przypadku lub słowo w bezokoliczniku, umie napisać, należy mu uświadomić tylko pisownię końcówek, np. w języku polskim użycie samogłosek nosowych *ą* i *ę*. Gdy te końcówki przedstawiają pewną trudność, przerabiamy osobne ćwiczenie, np. każemy napisać szereg zdań w odpowiedzi na pytanie: co widzę na wodzie? Dzieci piszą: widzę rybę, widzę żabę, widzę łódkę i t. d. (*ę* w bierniku). Dalej na pytanie: co robisz na wsi w lecie? Dzieci piszą: biegam po ogrodzie, chodzę w pole, kąpię się w stawie i t. p. (*ę* w 1-ej osobie). Przy takim układzie w nauce pisowni na najniższym stopniu zanika różnica pomiędzy ćwiczeniem ortograficznym a stylowym;—jeśli np. po wyuczeniu wyżej wskazanych szeregów każę dzieciom 8—9 letnim opisać, co widziały w kuchni, albo co widziały nad wodą, albo dam im stosowny obrazek, aby treść jego odtworzyły słowem, będzie to dla nich i wypracowanie samodzielne i najlepsze ćwiczenie w ortografji, dające możność zastosować świeżo nabyte wiadomości z jej zakresu. Jeśli zaś tej zasady trzymamy się konsekwentnie i w latach późniejszych, t. j. gdy staramy się, aby każdy nowy wyraz, którego znaczenie objaśniamy w czytaniu, i każdy nowy termin naukowy, który sobie dziecko przyswaja na lekcji jakiegokolwiek przedmiotu, został jednocześnie uświadomiony pod względem ortograficznym, t. j. podkreślony w książce lub wypisany na tablicy, a następnie przepisany przez uczniów ze zwróceniem uwagi na właściwości pisowni, wówczas i dalsze trudniejsze wypracowania będą odgrywały tę podwojną rolę ćwiczeń stylowych i ortograficznych. Muszą być one, zgodnie z dążeniami spółczesnej pedagogiki, wyrażeniem własnych myśli dziecka, tworzeniem swobodnym, a nie na-

śladowaniem niewolniczym narzuconych wzorów; ale z góry można przewidzieć, że, przyoblekając swe myśli w formę słowa, dziecko sięgnie do zasobu wyrazów i zwrotów, któremi już rozporządza, a więc takich, których pisownię uświadomiło sobie w swoim czasie z pomocą nauczyciela. Tak prowadzone dzieci będą prawdopodobnie pisały poprawniej od wychowańców szkoły dzisiejszej, którzy piszą łokciowe dyktanda, nastroszone trudnościami, lecz często najprostszego listu nie umieją nakreślić bez błędu. Tylko związanie nauki z życiem czyni ją przydatną dla celów życiowych.

D) Rachunki.

W dziedzinie początkowego nauczania rachunków ścierają się poglądy na podstawę psychologiczną tej nauki—pojęcie liczby. Gdy większość pedagogów, począwszy od Pestalozziego, za podstawę rachunku uważa poglądowe przedstawienie liczby, a Grube całą swą metodę opiera na przekonaniu, że można przez rozbiór każdej liczby zosobna dojść do dokładnego i wszechstronnego jej pojęcia, t. j. przedstawienia jej sobie we wszystkich możliwych kombinacjach, inni, np. pedagog bawarski Knilling, dowodzą, że takie przedstawienie jest rzeczą niemożliwą; przedstawić sobie w umyśle można tylko jedności, a wszelkie pojęcia o liczbach wytwarzają się tylko przez liczenie, t. j. doliczanie jedności do jedności; ono winno być punktem wyjścia w nauce arytmetyki. W ostatnich czasach niektórzy psycholodzy w szeregu badań eksperymentalnych usiłowali się przekonać, czy istotnie nie posiadamy pewnych pojęć ilości, niezależnych od liczenia; badania te okazały, że w samej rzeczy przy bardzo małej liczbie przedmiotów liczenie jest zupełnie zbyteczne, jeden rzut oka wystarcza dla poznania ich

ilości. Ta zdolność rozciąga się jednak tylko do liczb 2, 3 i 4, zwłaszcza, gdy rozmieszczenie danych przedmiotów tworzy figurę gieometryczną, którą postrzegamy jako wyobrażenie jednolite, np. kwadrat. Dalsze badania przekonały, że i większe liczby możemy niekiedy poznać, jeśli dane przedmioty zostały ugrupowane w sposób łatwy do uchwycenia okiem. Okazuje to poglądowo poniższe przedstawienie liczby 8 (jako jednego rzędu kropek i jako dwuch kwadratów).

fig. 1.



8

fig. 2.



8

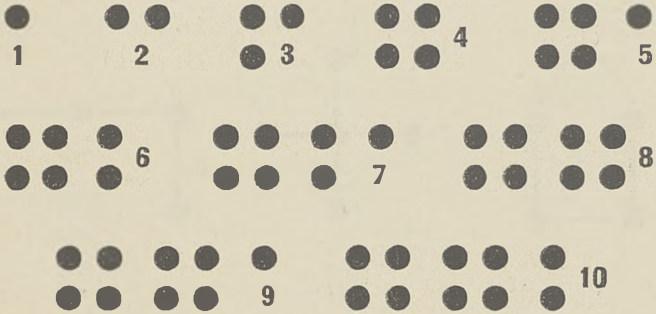
O ile na pierwszej figurze nie możemy oznaczyć ilości punktów bez liczenia, o tyle na drugiej podział ich na dwie grupy po 4 czyni to możebnym.

Te dociekania teoretyczne mało się przyczyniają jednak do postępu metody; na tym tle bowiem można rozwinąć dyskusję co do porządku, w jakim należy udzielać pewnych wiadomości teoretycznych, albo co do rodzaju środków poglądowych, ale dyskusja ta nie rozstrzygnie kwestji, jak naukę rachunków uczynić łatwą i przyjemną dla dziecka, jak się uchronić od suchych i nudnych lekcji, których bywamy świadkami w szkole spółczesnej. Nauczyciel przesuwa gałki na liczydle i każe do nieskończoności powtarzać: Ile tu jest gałek? O. Tu jest 5 gałek. N. A tu ile gałek? O. Tu jest jedna gałka. N. Przesuwam tę gałkę do 5 gałek. Ile ich jest razem? O. Razem jest 6 gałek. N. Ileż więc będzie 5 gałek i 1 gałka? O. Pięć gałek i jedna gałka będzie 6 gałek i t. d. Taka nauka nie rozbudzi

interesu, a stąd nie zapewni świetnych rezultatów pomimo wszystkich ułatwień.

Gdzie na to ratunek? Wskazuje go psychologja dziecka. Obserwacja jego rozwoju przekonywa, że pojęcie ilości, jak każda abstrakcja, wytwarza się zwolna, jako skutek analizy i porównania wyobrażeń o rzeczach konkretnych. Ilość poznaje dziecko jako cechę rzeczy, a cechę tę uświadamia sobie dość późno: we wczesnym okresie życia pyta ono często: *co to jest? po co? dla czego?* lecz nie pyta *ile?* Do pytania tego skłania je najczęściej pewien szczególny interes lub potrzeba, ale skoro raz powstanie ono w umyśle, dziecko liczy z wielkim upodobaniem wszystkie przedmioty, które postrzega: swoje zabawki, klocki do ustawiania, kwiatki, które zrywa, kury na podwórzu, gołębie na dachu, schodki do sieni, uderzenia zegaru i t. d. Jeśli więc nauka rachunków, jak wszystkie inne przedmioty, powinna od rzeczy znanych przechodzić do nowych, nie może ona rozpoczynać nietylko od liczb oderwanych, lecz i od gałek czy kresek, które są dziecku obojętne, ale powinna za punkt wyjścia brać to, co dziecko spostrzega w szkole, domu, ogrodzie, polu i lesie. Natura sama dostarcza mu poglądowego przedstawienia liczb, np. pojęcie *trzech* unaocznia *listek koniczyny*, *czterech* — motyl o 4 skrzydłach, *pięciu* — ręka o pięciu palcach (wiadomo, że u niektórych ludów liczbę pięć oznaczają tym samym wyrazem, który oznacza *rękę*) *sześciu*—chrabąszcz o 6 nogach, *siedmiu* — listek róży, *ośmiu*—pająk o 8 nogach, *dziewięciu* — okno szkolnego o dziewięciu szybach, albo liść orzecha włoskiego, *dziesięciu* — obie ręce. Przedmioty te dziecko obserwuje i jednocześnie z kształtem poznaje liczbę ich części; tym sposobem arytmetyka łączy się organicznie z nauką o rzeczach. Ponieważ jednak pojęcie liczby, wytworzone na jednym przedmiocie, nie było-

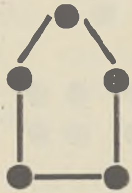
by zupełne, więc w następstwie dzieci spostrzegają ilość w innych warunkach, a mianowicie: a) na rysunku, który liczby przedstawia punktami, ugrupowanemi systemem kwadratowym, jako najlepiej unaoczniającym:



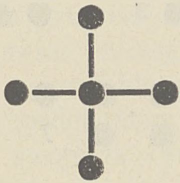
Według Hencka Traudta nietylko kształt, lecz i barwa tych symbolów nie są obojętne. Robił on liczne doświadczenia z dziećmi w drugim roku nauczania, pokazując im w ciemnym pokoju tafelki z punktami, oświetlone elektrycznością, z żądaniem, aby oznaczyły liczbę punktów. Wyniki jego doświadczeń były następujące:

	Ilość badań	Ilość dobrych odpowiedzi	Procent
1. Czarne punkty na tle białym	2702	1207	48%
2. Czarne i czerwone punkty na tle białym . .	6703	3326	49%
3. Czarne i czerwone punkty na tle kolorowym (zielonym, niebieskim lub żółtym).	2834	2139	75%

Okazuje się z tego, że dzieci najłatwiej uświadamiają sobie: a) ilość punktów czarnych lub czerwonych na tle kolorowym; takich więc tabliczek barwnych używa w swej szkole; b) rysunek kształtów, powstałych przez połączenie danej liczby punktów linjami prostemi, np. dla unaocznienia liczby 5 służą:



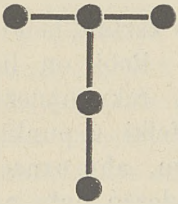
Domek (pięciokąt).



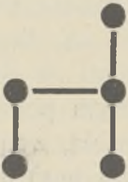
Krzyż.



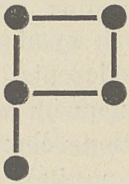
Stół.



Drogowskaz.



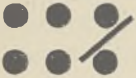
Krzesło.



Chorągiewka.

c) ponieważ nieraz w życiu wypada liczyć przedmioty, tworzące jeden szereg np. domy na ulicy, drzewa w alei, dzieci też liczą szeregi punktów lub kresek, którym nadają pewne określone znaczenia (symboliczne, d) ponieważ liczymy przedmioty nietylko spółistniejące w przestrzeni, lecz i następujące po sobie w czasie, więc dla wytworzenia pojęć o liczbach zwracamy uwagę na uderzenia zegara, dzwonka i t. p., odwołując się już nie do wzroku, lecz do słuchu dzieci dla oznaczenia ich liczby.

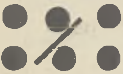
Działania arytmetyczne unaocznimy na tych samych rysunkach, co same liczby, np. do działań z liczbą 6 służą rysunki:



na prawo od kreski 1,
na lewo 5
razem 6.



na prawo 2,
na lewo 4
razem 6.



na prawo 3,
na lewo 3 } razem 6.



u góry 3
u dołu 3, } razem 6.

Do dalszej wprawy w rachunku służą zadania, których treść powinna być z życia wzięta i interesująca dla dziecka. Są to powiastki tak ułożone, ażeby bądź zawierały w sobie zadania rachunkowe, bądź pobudzały do ich obmyślania. Z rozwiązywaniem tych zadań łączy się często rysunek, modelowanie lub inne zajęcie. Oto jeden z licznych przykładów Hencka Traudta:

Liczba 7 i 8. Lili i Emil jadą koleją. Dokąd? po co? gdzie wsiadają? (nauczyciel winien to bliżej określić). Nadchodzi pociąg, który ma 4 wagony osobowe, do nich przyczepiają 3 towarowe (ile wagonów?) Teraz Emil i Lili wsiadają do wagonu, gdzie jest już 5 dzieci, same dziewczynki (ile będzie razem z niemi). Teraz jest tam 6 dziewczynek i 1 chłopczyk (6+1). Na następnej stacji wsiada 1 chłopiec (7+1) ile dzieci siedzi w wagonie? ile dziewczynek? ile chłopców? W wagonie są dwie ławki: na pierwszej siedzi 5 dziewczynek, które naprzód wsiadły, na drugiej: Lili, Emil i ten ostatni chłopiec (5+3). Na następnej stacji wysiada Lili, Emil i jeszcze dwoje dzieci (8—4), inne jadą dalej. Ile zostało?

Rysunek. Wagon.

Modelowanie. Koniec lokomotywy.

Zabawa. Gra w kolej żelazną.

Po przerobieniu treści takich, a czasem dłuższych, opowiadań dzieci powtarzają wykonane rachunki w zastosowaniu do innych przedmiotów, sprawdzają je na rysunku, kreśląc odpowiednią liczbę kółek czy kresek, a przedewszystkim obmyślają własne zadania, często w formie zagadek, które jedno zadaje drugiemu. Przy ćwiczeniach takich, w których zasada „od łatwiejszego do trudniejszego“ jest przeprowadzona konsekwentnie, przyswajają sobie stopniowo cztery działania w zakresie pierwszego dziesiątka, a lekcje są ciekawe, bo dzieci ciągle są przy nich czynne. Gdy dzieci umieją już pisać liczby i rozróżniają znaki, poszczególnych działań, nauczyciel pisze przykłady na tablicy 7+1, 6+2, 5+3, 8—4 i t. p., a dzieci wykonywają je na pamięć, lub z pomocą swych tafelek kolorowych; nauczyciel, nie poprzestając na dobrej odpowiedzi, zapytuje za każdym razem: dlaczego? pobudzając tym sposobem do myślenia i ścisłego wyrażania się. Wogóle całą naukę rachunków, nietylko w pierwszym roku lecz i w latach następnych, nowsza pedagogika prowadzić nakazuje zgodnie z podstawowym procesem myślenia, którego kolejne fazy wyrazić można słowami: *postrzegać, obserwować, porównywać, sądzić, wyprowadzać wnioski.* Tym sposobem nauczymy nietylko czytać, pisać i rachować, lecz przedewszystkim *myśleć.*

Aniela Szycówna.

Nauczanie języka ojczystego w szkołach elementarnych.[1]

Referat odczytany na Zjeździe Historyczno-Filologicznym odbytym w r. b. w Warszawie.

Naukę języka ojczystego rozpoczynamy z chwilą, gdy dziecko wskazuje palcem pojedyńcze przedmioty i z pomocą starszych uczy się je nazywać. Wtedy to już złe lub dobre wymawianie jest zależne od otoczenia dziecka. Dzieci warstw oświeceńszych łatwiej pokonywają trudności wymawiania niż dzieci z „ludu“, choć tak jedne jak i drugie też same nieraz czynią błędy w początkowej wymowie. Najpospolitszemi błędami bywają zmiany fonetyczne, szczególniej pospolite przy spółgłoskach przednio-językowych ł, r, sz, t, s; np. zamiast *wziął* dziecko wymawia najczęściej *wzion*, zamiast rura—juja, kołdra—kordła, rewolwer — liwolwer albo leworwel, jestem—jezdem, lekki—letki. Nieprawidłowe wymawianie rzeczowników rodzaju nijakiego: kurcz*e*, zwierz*e*, źrebi*e* (ę), czasowniki mówi*e*,

---

[1] Z zadowoleniem stwierdzamy, że „Nowe Tory“ budzą coraz większe zainteresowanie śród nauczycieli szkół elementarnych. Artykuł niniejszy i następny mają dla nas przedewszystkim to znaczenie, że są głosami ludzi, pracujących na polu szkolnictwa elementarnego. Pragnęlibyśmy, aby głosów tych było więcej i spodziewamy się, że rzeczywistość odpowie naszym życzeniom.

Red.

robie, myje (ę) i zaimek sie często niemile obijają się o uszy. Niedopowiadanie końcowych spółgłosek, i tak: zamiast *jest*—jes. Brzmienie samogłoski pochyłej *é* przechodzi zupełnie w *i*, jak było niegdyś przed laty w użyciu nawet w mowie ludzi wykształconych np. śnig, zamiast śnieg, chlib—chleb i t. p. To znów przekształcanie wyrazów drogą analogji, np. mówi się *złość*, więc dzieci wymawiają *dobrość*, *piękność*, *brzydkość*. Do tych błędów językowych dodać należy jąkanie się, zacinanie, zupełne niewymawianie spółgłosek gardłowych jak: g, k—np. gęś, kaczka—*ęś*, *aczta* i t. p.; zamianę *o* na *u* przed nosowemi m i n, jak w wyrazach *komin*, *koń*—*kumin*, *kuń*. Najtrudniejsza jednak sprawa z nauczaniem dzieci pochodzenia wiejskiego; piękne narzecze ludowe, ów pomnik pramowy naszej, w połączeniu z narzeczem ulicznym miast tworzą mowę dziwną, a zarazem bardzo ciekawą.

Szkoła początkowa ma więc na wstępie do zwalczania u dzieci wadliwą wymowę. W pierwszym roku nauczania mowy być nie może o przystąpieniu do nauki języka, jako pewnej umiejętności. Zadaniem głównym uczącego muszą być jaknajczęstsze pogadanki z dziećmi, przyzwyczajanie ich do poprawnego wyrażania się, do form językowych. Dzieci, przyprowadzone do szkół elementarnych, posiadają zazwyczaj bardzo mały zasób wyrazów; przyznać jednak należy, że o ile są one umiejętnie prowadzone w szkole, szybko się rozwijają i z zapałem garną do wiedzy, znakomicie pojmują wszystko i pamiętają; należy tylko dbać o to, by wiedza, jaką im się podaje była wiedzą objektywną, prawdziwą, bez żadnych postronnych domieszek. Niema nic trudniejszego nad pierwszy rok nauczania w szkole, a zarazem niema ponadto wdzięczniejszej pracy ludzkiej, jest to fundament na którym cały gmach ciężki ma się opierać, musi więc on być

silnie zbudowany, bez luk i szczerb: gmachy runą, gdy fundamenta będą złe, niedbałą ręką zakładane. Dotąd pierwsze nauczanie nie jest tak traktowane, jak być powinno, we wszystkich szkołach naszych. Dzieci są przeciążone pracą. Medota najpierwszego nauczania winna być najzupełniej zreformowaną. Nie zaczynać nauki od książki, która dla dzieci w szkole elementarnej musi być na drugim planie. Książka powinna być nieodstępną towarzyszką nauczyciela, ale nie dziecka. To, czego wadliwy ustrój szkolny nauczycielowi początkowemu nie dał, powinien on pracą swą dopełnić. Kształcić winien swe serce, charakter, umysł; przewodnikiem, czy przewodniczką dziatwy bowiem może być jedynie osobnik dobry w całym tego słowa znaczeniu, rozumny i delikatny w obejściu. Dodam, że nauczyciel elementarny nie powinien otrzymywać okruchów wiedzy byle jak traktowanej, jeżeli chcemy mieć w nim rzecznika oświaty. Twórca elementarnego szkolnictwa w Niemczech Fryderyk Eberhard v. Rochow pierwszy tam zwrócił uwagę na umysłowe zaniedbanie ludu i jego kierowników: „nauczanie, powiada on, nie może wywierać dobrego wpływu, gdyż najsurowszy, wstrętny mechanizm panuje w szkołach. Nauczyciele są ślepemi przewodnikami, jak mówi Ewangielja; w tym stanie rzeczy kraj ponosi więcej strat, aniżeli po najkrwawszych bitwach“.

Praktyka nauczycielska najlepiej wskazuje, jak należy zachowywać się względem dzieci w szkole. Czy pozostać przy dawnym systemie nauczania li tylko książkowego, i od pierwszych chwil wstąpienia dziecka do szkoły odrazu zabić w nim porywy, z jakiemi każde z dzieci biegnie pierwszy raz do szkoły, czy ten zapał czcić i utrzymywać w całej pełni?

Nieodżałowany pedagog i znakomity znawca duszy ludzkiej, psycholog Dygasiński mówi, iż świat, ota-

czające przedmioty—to jest podręcznik i księga, przy pomocy których powinno się rozpoczynać naukę dzieci. Dokoła nas żywa i świeża przyroda, ziemia, ta nasza ojczyzna, najpiękniejsza księga stoi otworem, a my umyślnie odwracamy oczy potomków naszych, aby nie postrzegali, a tym samym nie rozumieli. Czyż nauki przyrodnicze tylko dla uczonych? Czy oni tylko mają znać świat, czy dla zwykłego człowieka to rzecz zbyteczna? A dalej mówi: „Któżby mógł uważać za rzecz niewłaściwą, iż w szkole poustawiane są na stołach wypchane ptaki lub zwierzęta ssące, że w oknach znajdują się rośliny w doniczkach lub świeżej wodzie, że na podręczu ma się zielniki? Nie sądzimy także, ażeby połączone było z większemi trudnościami posiadanie przez szkoły zbioru owadów, szkieletów. Na lekcji o wodzie powinna się znajdować miseczka z wodą, o parowaniu której dzieci naocznie mogą się przekonać. Na lekcji o liściach powinny być przed oczyma dzieci przynajmniej najważniejsze i najzwyczajniejsze okazy. Kiedy mowa o wzroście rośliny, wtedy dzieci powinny obserwować wschodzenie ziarna żyta, fasoli i t. p. Na cóż zda się o tym opowiadać, gdy korzystniej jest pokazać"?

Pestalozzi, twórca poglądowości w nauczaniu elementarnym, podaje trzy zasady najpierwszego nauczania: 1) zakres spostrzegania należy coraz bardziej rozszerzać, 2) dochodzące do umysłu dziecka wrażenia należy wpajać z jasnością, pewnością, bez najmniejszej zawiłości, 3) wszystkiemu, co natura lub sztuka do umysłu przynosi, należy dawać obszerne, rzeczowe objaśnienia.

Większość pedagogów uważa nauczanie poglądowe za ćwiczenie języka. Pestalozzi, v. Türk, Grassmann każą rozpoczynać naukę czytania dopiero w 9-ym roku, przedtym zaś prowadzić z dzieckiem

rozmowy o świecie, o tym, co widzą, czego dotykają. Zadaniem każdej szkoły winno być przedewszystkim kształcenie w dzieciach spostrzegania, rozpocząć więc naukę od pouczających i zajmujących rozmów o wszelkich przedmiotach już im znanych i widzianych, a działających na zmysły. Należy bowiem zmysły pobudzać i uczyć dobrego używania ich, dobrego widzenia, słyszenia. Potym niech dzieci same wygłaszają swe poglądy, a nauczyciel winien dawać objaśnienia. Dzieci przed przyjściem do szkoły wiele rzeczy widzą, ale nie poznają, nauka dopiero uczy poznawać. Niech dzieci składają sprawozdania ze wszystkiego co widziały i słyszały, a pojęcia z któremi już przychodzą do szkoły, rozszerzą się przez dodawanie nowych; prostować trzeba chaotyczne wiadomości, uczynić je jasnemi. Śród takich ćwiczeń mamy wielkie pole do pielęgnowania języka, gdyż ćwiczenia, zatrudniające myślenie i zadawalające ciekawość dziecka, a zmuszające zarazem do częstego wypowiadania swych myśli są najlepszemi ćwiczeniami językowemi. Należy baczyć pilnie, co dzieci zajmuje, na jakie przedmioty zwracają większą uwagę. Niech same się wypowiadają, niech pokazują przedmioty i nazywają. Za dobre odpowiedzi należą się im zawsze słowa zachęty, niech nauczyciel zastosuje się w zupełności do dążeń dzieci, które najwłaściwszą drogę mu wskażą. Naprzykład, przychodzę do klasy z zamiarem opowiadania im czegośkolwiek o odkryciu 5-tej części świata, a dzieci z rozpromienionemi twarzyczkami opowiadają, że już kopią i sadzą w ogrodach, a nawet jedno podbiega i podaje mi gałązkę z pączkami, inne kartofel kiełkujący z piwnicy. Zaciekawione oczęta dzieci wskazują, czemu będą więcej rade, czy opowiadaniu o tym, co widzą, czego dotykają, co już poznały, ale zrozumieć nie mogą, czy przeniesieniu ich w krainy, hen daleko, za morza, których nigdy

nie widziały i widzieć nie będą. Sprobujmy się spytać, co wolą, czy opowiadanie o nieznanej im części świata, czy o rozwoju pączka, liścia i jego budowie; pokażmy im choćby zasuszonych parę gałązek z liśćmi, zerwą się wszystkie z miejsc i jedno przed drugim chce oglądać, stawia pytania, robi swe uwagi.

Wyrażenia ich będą pełne błędów, będą mieszały nazwy, lecz poprawiane zaczną badać przedmioty i ich cechy podobne i te, według których różni się jeden przedmiot od drugich jemu podobnych, słowem zaczną dokładnie obserwować, co w przyszłym życiu zapewni im wielkie korzyści.

Zapewne, trudnym, a nawet uciążliwym jest w obecnym stanie naszych elementarnych szkół dla nauczyciela, mającego w klasie wielką ilość dzieci rozmaitych zdolności, różnego wychowania i w różnym wieku, owładnąć i kierować umysłami tak, by po pewnym czasie wyłoniła się z pracy harmonijna całość. Dla tego byłoby pożądane, by pierwszy rok nauczania był wyodrębniany z oddziałowej szkoły elementarnej, gdyż jemu należy się lwia część nauczycielskiej pracy. Dotąd najpospolitszą jeszcze jest szkoła elementarna z 3-letnim kursem nauczania, szkoła ze wszech miar wadliwa. Nauczanie jest w niej uciążliwe i zawiłe, gdyż wielka ilość dzieci (ponad 50, a nawet 60, w szkołach wiejskich czasem 80 i 100) mieści się w jednej niewielkiej sali, pod kierunkiem jednego nauczyciela. Przy usilnej pracy i wielkim staraniu bywają jednak i w tych warunkach korzyści. Nauczyciel bywa nieraz w kłopocie, jak zastosować rozkład nauk, by dzieci nawzajem sobie nie przeszkadzały, by nauka przyniosła pożądane rezultaty. Należałoby choć nieco złe poprawić, przynajmniej tak urządzić, by szkoła w pierwszym roku nauczania otwierała swe podwoje tylko dla analfabetów, w ciągu trzech lat ich

kształciła, po 3-ch latach nabierała znów świeże zastępy dzieci i t. d. Albo wyodrębnić pierwsze oddziały w oddzielne sale. Nauka dopiero w takich warunkach, prowadzona umiejętnie, wyda rezultaty pożądane. Przerzucanie dzieci z jednej szkoły do drugiej, jakie obecnie istnieje, z powodu zamiany oddziałami, jest arcyniepedagogiczne i ze wszech miar nieludzkie. Dziecko przywyka do otoczenia kolegów i nauczyciela, mieszka blizko szkoły. Kończy się rok szkolny, nauczyciel oddaje swój oddział koledze, albo część jakąś swych uczniów, tę część niedogodną albo nieodpowiednią do oddziału, który zamierza sobie zostawić; te dzieci—przedmioty zbyteczne—oddaje koledze, mieszkającemu czasem bardzo daleko od miejsca zamieszkania uczniów. Z kolegami i nowym przewodnikiem trudno im się zżyć, tracą werwę poprzednią. Wypadałoby raczej nie dzieci przerzucać z jednej szkoły do drugiej, a dostosowywać nauczycieli do szkół i oddziałów. Dla rozpoczynających naukę powinno się dawać najzdolniejszych i najlepszych pedagogów, kochających swój zawód i stosownie wynagradzanych za swą ciężką, a tak doniosłą pracę. Dzieci kierowane i rozwijane dobrze w pierwszym roku nauczania, pod koniec drugiego półrocza mogą się zająć codziennie, lecz krótkotrwale rysunkiem składowych części liter, następnie całemi literami i to na lekcjach rysunków, które należy najwcześniej w nauce dzieci rozpoczynać.

Wielu pedagogów pochwala rozpoczynanie pisania razem z czytaniem; jest to pod pewnemi względami błąd; zalecić raczej można tu rysunek liter ołówkiem i to nadzwyczaj powoli, gdy dziecko nauczy się rysować składowe części paru liter, wtenczas przystępować do kreślenia całkowitych, rozpoczynając od najprostszych i najłatwiejszych w ich składowych czę-

ściach jak: i, j, l, m, n, h, p i inne; wystrzegać się wszelkich udogodnień, jak kratkowanych kajetów, z linjami pochyłemi, gdyż to ułatwianie do niczego nie doprowadza: dziecko, pomimo ukosów, kratek pisać będzie z początku krzywo, a kratki, ukosy, linje niepotrzebne oddziaływają źle na wzrok dzieci. Przy rozpoczęciu pisania nauczyciel rysuje na tablicy składowe części liter, nazywając je w ten sposób: pisząc literę *i* np. mówi: linja pionowa zgięta na prawo nazywa się i, gdy stawiam nad nią kropkę, dla odróżnienia od podobnej wydłużonej do góry, która się nazywa l; gdy l przekreślam u góry linją poziomą daje ł, a gdy l przekreślę nieco niżej będzie t i t. d. objaśniać dowolnie, zawsze jaknajprzystępniej, tak, by dzieci zrozumiały i pamiętały. Gdy już nabiorą wprawy w określeniu kilku liter, podsunąć im pod uwagę przedmioty im znane, których nazwy składałyby się ze znanych im liter. Niech składają wyrazy same, niech piszą nazwy np. lala, tata, mama, papa, tu, to i t. p. Przyjętym zwyczajem uczymy dzieci pisać pochyło, jest to rzecz ze wszech miar wadliwa tak ze względu na wzrok dziecka, jak piersi i ramiona; pisząc pochyło, dziecko zmuszone jest krzywo siedzieć, gdyż i kajet leży krzywo i oczy patrzą z boku, i głowę pomimowoli przechyla. Dzieci zwykle prawe ramię trzymają wyżej od lewego przy pisaniu pochyłym. Najzupełniej popierałabym pod tym względem zapatrywania Promyka: „trzeba do pisania siadać prosto przed stołem, tak samo jak do jedzenia, nie zaś bokiem. Nie opierać się o stół piersiami, tylko lekko obu rękami, ich środkiem między dłonią, a łokciem. Do pisania położyć papier też prostopadle do siebie, dolnym brzegiem równolegle z brzegiem stołu“. Gdy dzieci już owładną umiejętnością kreślenia liter całego alfabetu i umieją samodzielnie składać łatwe wyrazy, można

przystąpić do czytania z książki, które jednak powinno być powoli i systematycznie prowadzone. Pomocniczemi środkami mogą być podręczniki w tym celu składane. Nauczyciel przed lekcją czytania czyta jasno i wyraźnie dany ustęp, dzieci uważają, patrząc w książki, następnie chórem toż samo czytają; dla przekonania się czy nie będzie im sprawiać trudności czytanie, niech kilkoro z dziatwy mniej zdolnej, jeszcze raz odczyta, (każde z dzieci już oddzielnie), a inne niech je poprawiają, nauczyciel niech będzie bardzo cierpliwy i wstrzymuje się od zbytecznych uwag, niech dzieci same błędy wskazują. Tak prowadzona lekcja bardzo je zajmuje, nie nuży. Przystępując do przepisania przeczytanego ustępu, dziecko nie będzie, wadliwym sposobem, trzymało palca na danym wyrazie i bezmyślnie pisać nie będzie litery za literą, lecz pisząc, będzie czytać wyrazy. Gdy dzieci skończą lekcję pisania, obowiązane są głośno przeczytać to, co napisały, to jest konieczne dla zachowania ze strony uczniów wyraźnego i czytelnego pisma, gdyż zdarza się, że przez niedbalstwo dziecko tak nabazgrze, że nie jest zdolne samo przeczytać. Bardzo ważnym jest, by nauczyciel pilnował przy pisaniu zachowywania znaków pisarskich i ortografji, gdyż mechaniczna wprawa wielce w następstwie pomaga do zrozumienia zasad pisowni.

W pierwszym roku nauki pisania i czytania nie powinno się nawet potrącać o gramatykę, a i w następnych latach jej nie nadużywać. Dziecko i bez wyuczania się oschłej gramatyki przy końcu roku poglądowego, systematycznego nauczania będzie umiało bez błędu składać logiczne zdania i wskazywać w nich podmioty, orzeczenia, określenia i inne części zdania. Np.

nauczyciel proponuje dzieciom, by powiedziały coś o ptaszku. Dzieci odpowiadają: ptaszki ślicznie śpiewają. Tu bez gramatyki, bez nazw części mowy, zwracam dzieciom uwagę, by mi coś orzekły o jednym tylko ptaszku, nie o wielu. Jedno z dzieci mówi: ja kocham ptaszka. Znów mam materjał do objaśnień czysto gramatycznych, nie poruszając zupełnie nazw gramatyki. Zwracam uwagę dzieci, że, jeżeli chcę mówić o ptaszku, to ptaszek, nie kto inny, powinien być przedmiotem głównym mych myśli, a nie moja osoba, moje ja, i t. p. ćwiczeniami rozszerzam zakres pojęć dziecka. W ten sposób nauczyć je kombinować pojęcia, wydawać sądy, tworzyć wnioski, bez gramatyki wzbogacać i ustalać pojęcia, ćwiczyć w sądzeniu i wyprowadzaniu wniosków. Pobudzać wszystkie dzieci w klasie do wzięcia udziału w słownych ćwiczeniach, pozwalać im jaknajwięcej i najczęściej mówić. Niech jednak nauka wolną będzie od przymusu. Dzieci mniej orjentujące się, mniej śmiałe nie będą skore do odpowiedzi, wtedy zostawić je w spokoju, dać im czas zebrać myśli, nabrać odwagi. Powoli oswoją się, a z ośmieleniem się i zaciekawienie wzbudzać się zacznie, gdyż przestaną niepokoić się nieznaną im powagą nauczyciela.

Nauczyciele wiejscy, mający tak blizką styczność z naturą, o wiele łatwiej, przystępniej i pożyteczniej mogą przeprowadzić pierwszy rok nauczania w szkole. Mają oni o wiele więcej materjału rzucającego się w oczy; ucząc mówić poprawnie, na każdym kroku mają sposobność wychowywania serca i duszy dziecka. Nadchodzi np. wiosna, cała roślinność i świat cały budzi się z uśpienia, ileż to materjału mamy do rozmowy z dziećmi! Tu dzieciom wiejskim, tak zwykle pochopnym do niszczenia tego, czego nie stworzyły, wypada wcielić w duszę i serce gorącemi słowy pojęcie

o pożytku, jaki przynoszą np. ptaszyny. Przy sposobności nauczyć dzieci okolicznościowego wierszyka, który wskazywałby nielitośne postępowanie chłopców niszczących gniazda. Bez książki nauczyciel wiejski może więcej nauczyć, niż między murami miasta, może łatwiej w dziecku wyrobić poczucie piękna, wskazując cuda natury.

Zaznaczę tu przedewszystkim, że nauczanie elementarne tak na wsi jak i w mieście przybiera kie runek zły lub dobry zależnie od osobnika, który to nauczanie prowadzi, gdyż niemożliwym jest bezkrytyczne stosowanie pewnej metody z góry zakreślonej. Często bywa koniecznym w pierwszym roku nauczania w szkole elementarnej podzielić dzieci na grupy, więcej rozwiniętą i mniej rozwiniętą. Grupy te w krótkim czasie, co zdarza się często, równają się ze sobą i przy końcu roku można już je złączyć w jedną. W drugim roku nauczania już wszystkie dzieci mogą rozpocząć naukę programowo. Ale palącą potrzebą jest wyodrębnianie z naszych elementarnych szkół nowowstępujących dzieci, gdyż im trzeba lwią część czasu, sił i zdolności pedagogicznych poświęcać.

Odbiegłam nieco od właściwego przedmiotu referatu niniejszego; powracając doń, przedstawiam tu program nauczania języka polskiego dla szkoły elementarnej, w której nauka trwa przypuszczalnie lat 5. (Szkoły takie są bardzo u nas rozpowszechnione).

W pierwszym roku nauczania poglądowe rozmowy o przedmiotach otaczających. Cwiczenie dzieci w dokładnym i zrozumiałym wyrażaniu się. Czytanie im opowiadań, wierszyków, bajeczek i przyzwyczajanie ich do opowiadania tego, co słyszały. Czytanie w drugiej połowie roku, względnie, gdy zdolności dzieci po-

zwolą, pisanie, na podstawie rysunku liter, poczynając od składowych ich części. Poznawanie rzeczowników, rozróżnianie liczby pojedyńczej i mnogiej bez nazw gramatycznych.

W drugim roku nauczania rozszerzyć zakres pogadanek, wprowadzając ściślejsze i poprawne definicje przedmiotów omawianych. Czytanie z objaśnieniem wyrazów. Opowiadanie prawdziwych zdarzeń lub treści objaśnionych i czytanych ustępów. Uczenie się wierszy w klasie. Do domu nie obarczać zadawaniem. Nauka o zdaniu, wyszukiwanie podmiotu i orzeczenia, rozróżnianie pojedyńczego zdania od rozwiniętego, wskazywanie różnicy między zdaniem pojedyńczym, a rozwiniętym na podstawie ćwiczeń ortograficznych. Czytanie powolne, głośne i wyraźne wyrazów i zdań pisanych i drukowanych. Pisanie w ścisłym związku z czytaniem. Odmiana rzeczownika łącznie z przymiotnikiem i zaimkiem przez przypadki. Odmiana czasownika w 3 czasach. Czasem dyktando, tylko jako sprawdzian umiejętności ortografji.

W trzecim roku nauczania w dalszym ciągu nieco rozszerzone pojęcia o częściach mowy odmiennych i nieodmiennych, zawsze na podstawie czytania i pisania samodzielnych wyrazów i zdań, przyzwyczajanie dzieci do poprawnych form językowych. Opowiadanie treści czytanego; myśl główna; wyuczanie się na pamięć ustępów poetycznych i prozy. Zdawanie sprawy z lektury domowej, do której nauczyciel obowiązany zachęcać dzieci. Opisy samodzielne z życia, listy.

Rok czwarty nauczania. Powtarzanie gramatyki metodą rozbioru. Nieco obszerniejsza nauka o zdaniu prostym, rozwiniętym i złożonym. Dyktando na prawidła gramatyczne i ortograficzne (jako sprawdzian znajomości). Dalsze ćwiczenia w poprawnym czy-

taniu. Opowiadania ustne i piśmienne z lektury domowej. Wyuczanie się na pamięć ustępów prozy i poezji, z podaniem życiorysu autora danego ustępu. Systematycznie prowadzone ćwiczenia stylistyczne. Opisy samodzielne, listy, opowiadania. Zachowanie znaków pisarskich. W piątym roku nauczania na podstawie czytania wzorowych ustępów, zaznajamianie uczniów z najcelniejszemi utworami piśmiennictwa. Zadania szkolne i domowe przeważnie na podstawie lektury. Ćwiczenia piśmienne, z zachowaniem znaków pisarskich, łatwe streszczenia, opisy, wypracowania.

Aleksandra Knake-Ośnialowska.

Odgłosy ze wsi.

Cisza zapanowała u nas na wsi. Po burzliwym i stanowczym wystąpieniu szkół ludowych i ich kierowników—nauczycieli, domagających się reformy w wychowaniu i zniesienia rusyfikacyjno-biurokratycznego systemu, nastąpiły wyjaśnienia, cyrkularze władz rządowych, rzucające pogardliwie „zezwolenie“ na otwieranie szkół prywatnych z wykładowym „niby“ językiem polskim. A szkoły ludowe wiejskie czy dopięły swego celu? Na papierze coś tam podobno jest, lecz w rzeczywistości nic. Idźmy do pierwszej lepszej szkółki wiejskiej, i przypatrzmy jej się bliżej. Ten sam chłód nas owionie, co i poprzednio, ta sama ponura rutyna biurokratycznych wyziewów.

Dlaczego tak jest? Wszak szkoła na wsi jest jedynym zdrojem, z którego młody duch przyszłych pokoleń ma czerpać napój zdrowy, budujący jednostki o jasnym umyśle i silnym charakterze. Wszak szkoła ta winna wionąć szczerą i nieskażoną atmosferą ideału wychowawczego; wszak ona daje podstawy intelektowi ludzkiemu, normuje i rozwija ducha. Dlaczegóż więc z tej oto szkoły ludowej, z tego źródła ciepłych i jasnych promieni wionie tak ponury chłód.

Przyczyny, wytwarzające podobny stan rzeczy, są różne. Przedewszystkim szkoły te, aczkolwiek zaafiszowane jako ludowe, w rzeczywistości niemi nie są.

Stanowczo nie. Pod opieką inspektoratu szkoła stanowi podawnemu „kowadło" biurokracji, na którym wytwarza się ludzi ciemnych, szczepiąc w nich jedynie miłość i szacunek do biurokratycznego porządku.

A zatym szkoła ta nie jest bynajmniej ogniskiem istotnych zasad wychowawczych, mistrzynią lepszego życia i nie służy ku zbudowaniu ludu, jest ona raczej areną polityki, nazywać się przeto musi szkołą rządową. Jak wiadomo, szkoły tak zwane gminne i wiejskie są pod bezpośrednim zarządem inspektorów i dyrektorów; do nich to wyłącznie należy kwestja programu w szkole, wybór podręczników i taktyka wychowawcy-nauczyciela. To też nakreślają oni z góry schemat „wychowywania i oświecania" umysłów dziecięcych na sposób swój własny „po wojennomu". Jako przykład traktowania sprawy wychowania mogę przytoczyć jedną z wizyt, złożoną w początkowej szkole prywatnej, rzuca ona światło na to, do jakiego stopnia nawet szkoły prywatne są krępowane w chwili obecnej przez władze „oświatowe". Ponieważ dzieci były podzielone na grupy, inspektor zauważył, iż zgodnie z „zasadami pedagogiki" powinna być jedna tylko grupa przygotowawcza. Nie podobało się panu inspektorowi, że nauczycielem jest katolik, że spisy uczniów, uczęszczających do szkółki, prowadzone są po polsku a nie po rosyjsku, że nauczyciel odstąpił od programu, nakreślonego przez władze, gdyż młodszych dzieci nie zapoznaje z rosyjskim alfabetem i nie prowadzi z niemi po rosyjsku nauki

o rzeczach; „samowolnie“ używa podręczników („Elementarz M. R.“, „Pierwsze czytanki“, „Snopek“), „nie zatwierdzonych przez odnośne władze.“ Te i tym podobne oświadczenia dobitnie charakteryzują naszych opiekunów szkolnych. Powyższego typu uwagi i napomnienia co do formy i treści można napotkać we wszystkich szkołach „ludowych“ na wsi.

I cóż wobec tego poczyna nauczyciel ludowy?

Wszak on jest najważniejszym rzecznikiem w szkole, w nim winny odbijać się wszystkie tchnienia ideału wychowawczego. Tak jest, takim powinien być, lecz w większości wypadków niestety takim nie jest. Zdarza się, że szlachetne uczucia tleją w jego sercu, że pojmuje niewłaściwość swych czynów w stosunku do szkoły, chciałby się zbliżyć do ideału prawdy, lecz zakres jego pojęć umysłowych często jest tak niski, że drogi przed sobą nie widzi. Oprócz tego rozporządzenia władz czynią go bezmyślnym automatem, przed którym zawsze staje widmo groźnych inspektorów, mogących za małe uchybienie od przepisanej „recepty“ pozbawić go kawałka chleba; cóż wtedy pocznie on, żona, dzieci... Widmo owej bojaźni zabija szlachetne jego uczucia. Nie przeczę, iż są jednostki zdolne i świadomie wypełniające swe obowiązki; lecz to tylko jednostki. A ich działalność jest również tak skrępowana!

Większość zaś nauczycieli „ludowych“ nie posiada wyraźnego poczucia obowiązku wobec ciążących na nich prac społecznych, podporządkowywuje je potrzebom osobistym, i gotowi bylibyśmy osądzić ich jako egoistów „prywatnych“, gdyby sądu naszego nie łagodziła ta okoliczność, że społeczeństwo nie wnikało dotychczas jak należy w sferę nauczania początkowego, nie troszczyło się, by wytworzyć zdolnych nauczycieli, miłujących sprawę wychowawczą, jako swój owłasny wewnętrzny ideał. Nie, kwestję początkoweg

nauczania uważano za coś niższego. Na wychowawcę ludowego patrzono z boku, jak mówią „zezem“, gdyż to jest coś niższego, nieinteligientnego, pochodzącego z ubogiej „chamskiej“ sfery. Nic więc dziwnego, że wobec takiej sytuacji nauczyciel ludowy stał się obojętnym jestestwem, samotnym i w chwilach nowego prądu życiowego nieodpowiednio przygotowanym.

Lecz czas czyni swoje; społeczeństwo nasze dziś, skruszywszy po części więzy krępujące reakcji, wkroczyło na drogę światłych i wszechstronnych dążeń. Ono musi stworzyć trwałe podstawy owych dążeń, zniszczyć ostatnie zapory ciemnoty i wstecznictwa, musi i powinno wytężyć swe siły do zbudowania szkolnictwa na gruncie nowym, wolnym od wszelkich przesądów i przepisów, i dozoru biurokracji. Wychowanie młodych obywateli powinno być dziełem samych obywateli, a nie obcych czynników, działających w imię pewnych politycznych celów. Dlatego też kraj powinien wyłonić z siebie odpowiednią instytucję, zdolną do kierowania sprawami wychowania.

Obok tego, nie zarzucajmy wychowawcom ludu ich „nieinteligiencji“, lecz pośpieszmy z prawdziwym pokarmem duchowym, nie z łaski, a słusznie należącym mu się, aby, krzepiąc swój umysł, mógł stać się dzielnym i świadomym wykonawcą swych obowiązków.

Gdy tym sposobem zdobędziemy odpowiednich pracowników, wtedy z horyzontu życia naszego zniknie zasłona ciemnoty, a ciepłe promienie światła zabłysną nad naszym krajem.

Fr. F.

Kiedy należy rozpocząć uświadamianie młodzieży.

Zwrot w dziedzinie pedagogiki, który nastąpił w ostatnich czasach, postawił na porządku dziennym pytanie, jaki wiek młodzieży jest najwłaściwszy dla zerwania tajemnych zasłon, otaczających początek i życie seksualne człowieka!

Prace Kowalskiego, Łazowskiego, Srebrnego, ogłoszone w „Zdrowiu", praca Falskiego w „Nowych Torach" dały szereg faktów, na podstawie których możemy dać odpowiedź bardziej niż dotąd konkretną.

Pomijamy dawny kierunek wychowawczy, zasłaniający nimbem wstydliwości tę dziedzinę przed oczami chłopca i dziewczyny. Pomijamy ów ideał cnotliwej dziewicy, która, oburzona brutalnemi żądaniami swojego świeżo poślubionego małżonka, uciekała ze skargą do domu rodziców. Nie będziemy również rozpatrywali ideału cichego, rumieniącego się za byle przyczyną młodzieńca, który uchodził za wzór cnoty, tylko lekarze czasami znajdowali u niego objawy daleko posuniętego samogwałtu.

Pragniemy rozebrać poglądy na sprawę, kiedy bez obawy przyśpieszenia rozwoju idei seksualnych, możemy omawiać sprawy drażliwe z dziećmi.

Stereotypowy frazes, że okres dojrzewania płciowego odpowiada latom 15 — 17 i że to jest pora najwłaściwsza oświecania młodzieży, utarł się i wszedł w użycie powszechne, jako zwykły liczman.

Czy rzeczywiście w tym okresie występuje u znacznej większości osób dojrzewanie płciowe, co należy rozumieć pod nazwą dojrzewania płciowego, jakie ono przechodzi okresy rozwoju—ta część zagadnienia pozostawała nierozwiązaną.

Faktem jest, że pomiędzy pierwszemi objawami podrażnienia zewnętrznych organów rozrodczych u dzieci, przejawiającemi się w postaci naprężenia u chłopców, niewyraźnego pobudzenia u dziewcząt, a rzeczywistym początkiem ich działalności fizjologicznej (wydzielanie nasienia i krwawienie miesięczne) upływa okres dosyć znaczny, nieraz przekraczający 4 — 6 lat. Nawet bez względu na fakt istnienia u niektórych dzieci zboczeń w dziedzinie seksualnej oraz na istnienie pasorzytów, gnieżdżących się w okolicach kiszki odchodowej i sromu, pewna część dzieci najmniejszych, dzięki nieczystemu utrzymywaniu ciała, nadmiernemu wydzielaniu się tłuszczu i t. d., ulega chorobom skóry części rodnych, co pociąga za sobą tarcie ich rączkami i nieświadomy samogwałt.

Te przyczyny powodują naprężenie organów zewnętrznych u chłopców, które zresztą występuje u jednostek bardziej erotycznych oraz nerwowych niezależnie od względów fizycznych (np. pod wpływem wzruszenia, strachu i t. d.).

W następnym okresie rozwoju dziecka, okresie chłopięctwa, t. j. od 6 roku życia, występuje czynnik psychiczny. Otoczenie jego, przeważnie służba i towarzysze, w sposób potajemny i ubarwiany starają się odmalować to, co dotąd istniało w postaci legiendy o bocianie. Zarówno Łazowski, jak i Falski wykazali,

że 20% uczniów jest uświadomionych przed rokiem 10-ym życia t. j. przed okresem szkolnym. W tym czasie rozmowy służby i półsłówka dorosłych, są głównym źródłem uświadomienia. Natomiast w 2-im okresie chłopięctwa, t. zw. okresie szkolnym po roku 9 — 10 życia rola towarzyszy szkolnych staje się dominującą i uświadamianie odbywa się w tak szybkim tempie, że w latach 10-ym, 11-ym i 12-ym z górą 75% dziatwy jest już uświadomioną co do samej przyczyny rozmnażania się.

Najżywiej sprawa uświadamiania odbywa się w latach 10-ym, 11-ym i 12-ym t. j. w pierwszych latach szkolnych, kiedy mowy być nie może o dojrzewaniu płciowym. O ile uświadomiona dziatwa pierwszego okresu t. j. do lat 6 przeważnie ogranicza się na poznawaniu przez dziecko odmiennych kształtów organów danej płci, lub na znaczeniu ich, jako organu moczopłciowego, w okresie drugim od 6 do 10, polega na burzeniu wiary w bajki o bocianie i wytwarzaniu pod tym względem krytycyzmu, to okres trzeci t. j. szkolny wysuwa coraz silniej pierwiastek stosunku dwu płci, czy to przez większe zwracanie uwagi na zachowanie się psów i kotów, czy też przez wytworzenie się pojęcia o roli pań, chodzących po ulicy.

Okres lat 14, to jest rozpoczynający się rozwój organów wydzielniczych już zastaje olbrzymią większość, bo z górą 90% chłopców uświadomionych całkowicie, aczkolwiek bardzo często opacznie. Tak więc stajemy wobec odkrywania dawno odkrytej Ameryki, jeżeli dopiero wówczas zechcemy z powagą omawiać abecadło tej sprawy z młodzieżą męzką w tym okresie życia.

Jeżeli zatym, przenosząc na wiek lat 14—16 sprawę uświadamiania, spóźniamy się z naszą misją, zło

potęguje się przez to, że młodzież nabiera o danej dziedzinie pojęć wręcz opacznych i chorobliwie zabarwionych.

Dla młodzieży tego okresu co najwyżej zupełnie nieznaną jest sprawa chorób płciowych oraz cała ohyda prostytucji, którą młodzież męzka poznaje dopiero po rozpoczęciu stosunków płciowych, a żeńska na własnym losie, lub po wyjściu za mąż.

W ten sposób każdy chłopiec przechodzi kilka okresów w dziedzinie rozwoju pojęć płciowych. Pierwszy rozpoczyna się w okresie nieświadomości dziecięcej do lat 6; drugi w pierwszym okresie chłopięctwa przed wstąpieniem do szkoły, trzeci trwa do roku 14 t. j. do okresu kiedy organy płciowe poczynają wydzielać soki, wreszcie czwarty i ostatni trwa do okresu dojrzewania całkowitego organizmu.

Całe nieszczęście spółczesnej ludzkości polega na tym, że okres rozwoju organów rozrodczych wyprzedza całkowity rozwój systemu kostnego, mięsnego i nerwowego. Przesunięcie tego okresu do lat późniejszych—oto trudny problemat higjeny seksualnej.

Biorąc zatym wszystko, cośmy dotąd mówili, pod uwagę, możemy wyprowadzić kilka poglądów i wskazówek wytycznych.

Po pierwsze—dziecko znacznie wcześniej zwraca uwagę na sferę płciową niż ogólnie przyjęto.

Powtóre—naprężenie organów rodnych u chłopców, ew. uczucie podrażnienia u dziewcząt może występować na wiele lat przed dojrzewaniem gruczołów rozrodczych, a więc i stosunek, a raczej jego czynność zewnętrzna, spółkowanie bez wytrysku, jest możliwe u dzieci nawet b. małych.

Po trzecie—olbrzymia większość chłopców zostaje uświadomioną w pierwszych latach pobytu w szkole.

Po czwarte—stosunek płciowy rozpoczyna się w 78% u naszych chłopców (p. dane Falskiego i Łazowskiego) przed 17-ym rokiem życia.

Po piąte—ogromna większość młodzieży nie wie o chorobach wenerycznych, ani o przyczynach prostytucji przed rozpoczęciem życia płciowego.

Dlatego rzeczą niezbędną jest dokonywać początkowego jej uświadamiania w okresie przedszkolnym, pogłębić go w pierwszych latach pobytu w klasach, wreszcie zakończyć w okresie przełomu płciowego, w okresie dojrzewania. Nie dając się uprzedzić otoczeniu i kolegom w misji najbardziej niebezpiecznej, uwolnimy dziecię od szeregu błędnych pojęć, pokus i rozczarowań, a zarazem ułatwimy sobie przeprowadzenie profilaktyki płciowej.

Dlatego też proponujemy w okresie przedszkolnym zaznajomić dzieci z procesem rozmnażania śród roślin, zwierząt i zaznaczyć ogólnie analogję, zachodzącą w świecie ludzkim, oraz zburzyć sztuczną legiendę o bocianie, zachęcając do zapytań osobistych, o ile by dziecko je zadać chciało. Zaznaczymy atoli, że ostrożność zaleca, aby dziecko poruszało tego rodzaju temat tylko z matką lub z ojcem. W okresie pierwszych lat szkolnych pogłębimy uświadomienie w dziedzinie życia zwierząt i ludzi — podkreślając dosadnie bóle i cierpienia, jakich doznaje kobieta-matka przed urodzeniem dziecka i uprzedzimy fakt zjawiania się wydzielin z jąder lub jajników i macicy.

Wreszcie w okresie dojrzewania zatrzymamy się wyłącznie na stosunku płciowym, znaczeniu wstrzemięźliwości płciowej, chorobach płciowych, wreszcie znaczeniu upadku dla kobiety oraz ohydzie prostytucji, zarówno dla mężczyzn jak i dla kobiet.

Wskazanie przykładów odpowiednich w życiu

narodów wysoko postawionych np. angielskiego, podkreślenie wartości ćwiczeń fizycznych i sportów, wreszcie groza niewoli, w którą pchamy kobiety upadłe— oto obrazy, które mogą wywołać wrażenia niezatarte w mózgach młodzieży.

Dr. Leon Wernic.

Z LITERATURY.

Uwaga o wykładzie teorji logarytmów.

(Z powodu broszurki A. J. Stodółkiewicza: „Początkowa teorja logarytmów" Płock 1907, str. 8.

„Zdolniejsi słuchacze średniego kursu matematyki", czytamy w przedmowie do wymienionej w tytule broszurki: „zwracają się niekiedy do swych nauczycieli z zapytaniem, jaką drogą ułożyć można tablice logarytmów. Zwykła odpowiedź na to pytanie bywa taka, iż w matematyce elementarnej nie posiadamy dokładnej metody do ułożenia tablic logarytmów". Zdaniem naszym w takiej odpowiedzi tkwi błąd poważny: środkami algiebry elementarnej można obliczyć logarytm wszelkiej liczby z przybliżeniem dowolnym (choćby np. sposobem, który opiszemy w końcu niniejszego artykułu), teoretycznie więc rzecz biorąc, zwyczajna arytmetyka wystarcza w zupełności dla obliczenia układu logarytmów, lecz—i to stanowi jądro kwestji—obliczenie elementarne, acz teoretycznie wykonalne, jest niesłychanie mozolne i wskutek tego zupełnie pozbawione znaczenia praktycznego. Poprawnie zatym odpowiedź na pytanie, przytoczone wyżej, brzmi: „w matematyce elementarnej nie posiadamy *dogodnej* metody obliczenia tablic logarytmów".

W wykładzie racjonalnym teorji logarytmów, musząc liczyć się z zakresem wiadomości, posiadanych przez ucznia 5-ej względnie 6-ej klasy, wyjaśnimy mu, że elementarny sposób obliczenia logarytmów jest wprawdzie możliwy, i tę możliwość okażemy na przykładzie, lecz zarazem zakomunikujemy mu, że teorja szeregów nieskończonych, wykładana w wyższym kursie matematyki, daje sposoby praktyczniejsze, bez porównania dogodniejsze, układania tablic logarytmów. Takie postawienie kwestji, zgodne z istotnym stanem rzeczy, w zupełności też winno zaspokoić ucznia. Rozchodzić się tylko będzie o pokazanie uczniowi *możliwości* elementarnego rachunku logarytmów; jakim to sposobem uczynimy: czy przez rozwinięcie logarytmu na ułamek ciągły, czy sposobem, podobnym do użytego przez p. Stodółkiewicza, czy wreszcie innym (np. opisanym niżej w tej notatce), to jest już rzeczą podrzędną i zależy od gustu nauczyciela.

P. Stodółkiewicz zamierzył rozwiązać zadanie szersze, a mianowicie: dać próbę praktycznej metody obliczenia całego układu logarytmów środkami elementarnemi, t. j. wykonać w ramach algiebry elementarnej to, co praktycznie wykonywamy za pomocą szeregów nieskończonych. Plan p. Stodółkiewicza jest następujący. Oblicza on przedewszystkim w sposób niezależny lg 1002 (mowa tylko o logarytmach zwyczajnych) i znajduje wartość 3,000868; stąd, stosując zasadę przybliżonej proporcjonalności przyrostów logarytmu i liczby, znajduje:

$$\lg 1001 = 3{,}000434 \; .$$

To jest pierwszy etap. Teraz p. Stodółkiewicz wykazuje, jak przy pomocy znalezionego logarytmu lg 1001 można znaleźć $\lg(a+1)$, gdy się zna $\lg a$; wtedy już

będzie można obliczać kolejno logarytmy liczb 1003, 1004,... do 9999. Jakoż niech będzie:

$$\lg a = m;$$

znajdziemy z łatwością:

$$\lg 1{,}001a = \lg (a + 0{,}001a) = m + 0{,}00043.$$

Skoro przyrostowi liczby o $0{,}001a$ odpowiada przyrost logarytmu 0,00043, to przyrostowi liczby o 1 odpowiadać będzie przyrost logarytmu

$$\frac{0{,}00043}{0{,}001a} = \frac{0{,}43}{a},$$

a więc znajdziemy:

$$\lg (a + 1) = m + \frac{0{,}43}{a}.$$

Idea, jak widzimy, prosta i przejrzysta. Ale poddajmy ją bliższej analizie.

Logarytm liczby 1002, stanowiący punkt wyjścia całej teorji, autor znajduje drogą ukośną, szukając, jakiej liczbie odpowiada logarytm:

$$\frac{1}{1152} = \frac{1}{2^7 . 3^2} = 0{,}000868...;$$

liczbę szukaną p. Stodółkiewicz oznacza przez $1 + y$ i stawia sobie za zadanie obliczenie y z przybliżeniem do 0,001. W tym celu, przy zastosowaniu dwumianu Newtona, wyprowadza się równanie, które daje po rozwiązaniu i uproszczeniu:

$$y = \frac{-4 + \sqrt{31\,A - 15}}{124}, \text{ gdzie } A = 10^{\frac{1}{36}}$$

Aby otrzymać y z trzema cyframi dziesiętnemi, należy obliczyć A z dokładnością do 0,0001, a ponieważ autor znajduje A, wyciągając z 10 dwukrotnie pierwiastek kwadratowy i potym dwukrotnie pierwia-

stek sześcienny, to, jak łatwo zmiarkować, dla pożądanej dokładności y jest niezbędnym obliczenie pierwszego pierwiastku kwadratowego z liczby 10 z 72 cyframi dziesiętnemi! Oczywiście, to wystarcza w zupełności, aby od tej metody uciec. Zastanawia nas tylko to, że p. Stodółkiewicz zupełnie nie zwrócił uwagi na stopień przybliżenia rachunku, podczas gdy kwestja ta jest podstawowa zarówno pod względem naukowym, jak i dydaktycznym. Matematyk, robiący obliczenia i nie kontrolujący *na każdym kroku* przybliżenia rachunku, byłby podobny do żeglarza, puszczającego się na morze bez busoli. (Pod względem dydaktycznym można jeszcze w tej części rozumowania postawić zarzut, że p. Stodółkiewicz stosuje dwumian Newtona, który zazwyczaj przechodzi się po teorji logarytmów, następnie, że jest pewna sztuczność w tym, że za punkt wyjścia rachunku autor kładzie równanie: $10^{\frac{1}{1152}} = x$, przyczym właściwa rola liczby 1152 wyjaśnia się dopiero a posteriori).

Przechodząc do drugiej części rozumowania p. Stodółkiewicza, stwierdzamy, że znowu tylko brak busoli mógł nastroić autora optymistycznie dla jego idei. Autor sądzi, że skoro obliczył dla ścisłości szóstą cyfrę mantysy logarytmu 1001, to wystarczy mu to w zupełności dla ścisłego obliczenia logarytmów pięciocyfrowych dla liczb choćby do 9999. Wbrew temu jest oczywista, że przy kolejnym dodawaniu przybliżonego przyrostu błąd przejdzie wkrótce na piątą cyfrę mantysy, a potym i na bliższe cyfry. Dalej, zasady przybliżonej proporcjonalności przyrostów logarytmów i liczb również nie można stosować w takim zakresie, jak to czyni p. Stodółkiewicz, nie sprawdziwszy, że nie wpływa ona na piątą cyfrę mantysy; zasadę rzeczoną stosujemy bezkarnie w granicach przyrostu liczby o jedność czwartego miejsca (licząc z lewej strony), w pra-

cy zaś p. Stodółkiewicza ta sama zasada jest bez zastrzeżeń stosowana w granicach przyrostu liczby o $0{,}001a$, i jeżeli np. będzie $a = 8000$, $0{,}001a = 8$, to zasada proporcjonalności okaże się zastosowaną do przyrostu liczby o 8 jedności czwartego miejsca, co już wymaga specjalnego rozważenia pod względem dopuszczalności.

Z powyższego widzimy, że próby p. Stodółkiewicza nie można uważać za szczęśliwą, tak że stanowisko, które zaznaczyliśmy na wstępie niniejszego artykułu, pozostaje jedynie słusznym; interesuje nas zatym jeszcze tylko, w jaki sposób na przykładzie zilustrować możliwość elementarnego obliczenia każdego logarytmu. W tym celu zamiast rozwijania logarytmu na ułamek łańcuchowy i zamiast sztucznej metody, w rodzaju zastosowanej przez p. Stodółkiewicza do obliczenia lg 1002, wydaje nam się odpowiedniejszą metoda rachunkowa, przy której obliczamy kolejne cyfry dziesiętne mantysy; otrzymujemy wówczas logarytm w postaci pospolitej, t. j. w postaci ułamka dziesiętnego.

Obliczymy np. $\lg 3 = x$. Z równania:

$$10^x = 3$$

widzimy, że x jest mniejsze od 1. Kładąc

$$x = \frac{y}{10},$$

otrzymamy:

$$10^y = 3^{10} = 59049$$

a zatym y jest zawarte między 4 i 5. Kładziemy tedy:

$$y = 4 + \frac{z}{10}$$

i znajdujemy:

$$10^z = 5{,}9049^{10}.$$

Ten rachunek, jak i następne analogiczne, wykonywamy przez kolejne mnożenia: znajdujemy kwadrat, potym mnożymy kwadrat przez siebie, czwartą potęgę przez siebie i wreszcie ósmą potęgę przez kwadrat; poszczególne mnożenia wykonywamy sposobem skróconym. Ponieważ zresztą idzie nam wciąż tylko o pokazanie drogi, *jak można* obliczyć logarytm, a nie o samo faktyczne obliczenie, przeto, aby nie tracić czasu wykładowego na bądź co bądź zmudne rachunki, można zakomunikować uczniom wyniki rachunku w każdym stadjum. Znajdziemy:

$$10 = 51537750 \text{ (z przybl. do 10).}$$

Po prawej stronie mamy liczbę 8-cyfrową, a zatym możemy oznaczyć:

$$z = 7 + \frac{t}{10},$$

poczym znajdziemy:

$$10^t = 5,153775^{10} = 13220700 \text{ (z przybl. do 100).}$$

Tak samo oznaczymy następnie:

$$t = 7 + \frac{u}{10}$$

i otrzymamy:

$$10^u = 1,32207^{10} = 16,3 \text{ (z przybl. do 0,1),}$$

i wreszcie oznaczymy:

$$u = 1 + \frac{v}{10},$$

poczym otrzymamy:

$$10^v = 1,63^{10}.$$

Przy obliczaniu $1,63^{10}$ okaże się, że przybliżenie jest niedostateczne dla poznania, z ilu cyfr składa się ta potęga. Gdybyśmy chcieli i v znaleźć, musielibyśmy na początku rachunku obliczyć $5,9049^{10}$ z przy-

bliżeniem dokładniejszym, niż to uczyniliśmy. Powyższy zaś rachunek daje nam 4 dokładne cyfry dziesiętne logarytmu szukanego, znajdujemy bowiem:

$$\lg 3 = x = \frac{y}{10} = 0,4 + \frac{z}{100} = 0,47 + \frac{t}{1000} =$$

$$= 0,477 + \frac{u}{10000} = 0,4771 + \frac{v}{100000}$$

t, j.

$$\lg 3 = 0,4771 \text{ z przybl. do } 0,0001.$$

Dr. M. Feldblum.

Wychowanie społeczne w szkole średniej („Wiestnik Wospitanja," Styczeń 1907).

W styczniowym zeszycie „Wiestnika Wospitanja" mieści się ciekawy artykuł, który ze względu na swą zawartość, blizko tyczącą się chwili obecnej, podamy w szczegółowym streszczeniu. Jest to: „Wychowanie społeczne w szkole średniej" przez G. Rokowa. Wprawdzie podobne zagadnienie było już poruszane w naszej prasie roku zeszłego, jeśli się nie mylę, przez p. Izę Moszczeńską, lecz temat to tak żywotny, że nieraz jeszcze wypadnie nad nim się zastanowić, przytym artykuł w „Wiestniku" omawia go dość szeroko i wskazuje praktyczne sposoby osiągnięcia rezultatu.

Zarówno obrońcy starego porządku jak i zwolennicy ideałów przyszłości wołali wielkim głosem, że polityka zepsuła i zgubiła szkołę. W tej pozornej zgodzie tkwiła jednakże zasadnicza różnica, bo jedni uważali za politykę przedzierające się do szkoły ideje wolnościowe, inni zaś pod wyrazem „polityka" rozumieli, słusznie, tendencyjnie biurokratyczny kierunek, dotąd jeszcze kołaczący się tu i owdzie.

Nawet tej pozornej zgody nie było w różnych odpowiedziach na pytanie, czy szkoła ma być otwartą dla polityki. Jedni chcieliby nawet sam dźwięk owego nieszczęsnego wyrazu usunąć z murów szkolnych; inni—przeciwnie, gorliwie chcieli informować wychowańców o walkach partji politycznych.

Tymczasem życie szło swoim porządkiem. Mimo rzekomo zamkniętych drzwi, polityka wtargnęła do szkoły i wywołała tam szereg nieuniknionych kolizji. Jeszcze raz się okazało, że najzaciętsza polemika martwą się staje i niczego nie dowodzi wobec rzeczywistości: wobec faktu wybitnego udziału wyższych uczelni w życiu politycznym; można było tylko kwestjonować ten udział dla szkoły średniej.

Tu, pomimo niejednokrotnego czynnego wystąpienia wychowańców średnich zakładów naukowych, ogólnie zgadzano się na jedno: iż te wystąpienia zgubne są dla samej szkoły. Poza ten postulat nie wychodzono, a jednakże życie i tutaj okazało się nieraz sprzecznym z teorją; nie mogło też być inaczej wobec złożoności zjawisk społecznych. Zresztą sam ten imperatyw niby pedagogiczny: precz z polityką! mógłby jeszcze być kwestjonowany pomimo, a być może właśnie *dla* swej kategoryczności.

Znamy cztery rodzaje mieszania polityki do szkoły. Pierwszym objawem tego jest wychowanie tendencyjne, zgodne z zamiarami rządu: takie bywało we wszystkich zakładach naukowych, utrzymywanych na koszt skarbu. Drugą kategorję stanowi wpływ opinji, na razie panujących; z tym często jest połączona trzecia postać, w jakiej się polityka w szkole objawia: czynny udział młodzieży. Pozostaje nakoniec jeszcze postać czwarta, a tą jest włączenie do programu średniego wykształcenia nauk społeczno-politycznych i wychowanie obywatelskie młodzieży.

Prawdziwy pedagog uzna niewątpliwie ten czwarty sposób wprowadzenia polityki za jedynie dopuszczalny a konieczny zarazem; boć jeżeli szkoła ma przygotować swych wychowańców do życia w społeczeństwie, to musi ich nauczyć orjentowania się w kwestjach zarówno politycznych, jak prawnych i społecznych; założyć podwaliny przyszłego światopoglądu i urobić wolę młodzieży do konsekwentnego zgodnie z myślami swemi działania: jednym słowem szkoła winna wychowywać obywateli w najszerszym i najszlachetniejszym znaczeniu tego wyrazu.

Dla osiągnięcia tego celu należy przedewszystkim zmienić nieco programy średnich zakładów naukowych. Zapewne, że zmiana programu ściśle się wiąże z całkowitą reformą szkoły, lecz zanim ta, zgodnie z życzeniami społeczeństwa, a równocześnie odpowiednio do celów przyszłości, dokonaną zostanie, możnaby tymczasem wprowadzić obowiązkowy wykład encyklopedji prawa, zasad ekonomji politycznej i t. d. jak to zresztą u nas już w niektórych szkołach istnieje.

Zmianie powinien ulec wykład historji: odrzuciwszy wszelki materjał epizodyczny, nauczyciel winien zwrócić całą uwagę na rozwój stosunków kulturalno-ekonomicznych, politycznych prawnych i społecznych. Tak pojęte nauczanie historji jest środkiem, dzielnie pomagającym do wykształcenia politycznego uczniów.

Również szerokie tło socjologiczne, dotąd niesłusznie zaniedbywane, winna mieć historja literatury: nie może ona rozbierać np. utworów literackich wyłącznie ze stanowiska piękna lub językoznawstwa, bo jedno i drugie za trudne jest dla szkoły średniej; lecz niech znajdą w niej uwzględnienie kierunki umysłowe, prądy, nurtujące ogół w różnych okresach przesz-

łości, a wtedy tak pojęta historja literatury stanie się niewyczerpanym źródłem dla zasilania myśli i uczuć.

Że w zakres kursu literatury ojczystej winny wchodzić także utwory pisarzów ostatniej doby, to rzecz łatwo zrozumiała i pożądana nawet z innych powodów, czysto teoretycznych (u nas historję literatury doprowadzają zwykle do wielkich romantyków, rzadko do 1863 roku).

Baczną też uwagę zwrócić należy na to, by przyszły obywatel znał dokładnie kraj swój i jego przeszłość. Znajomość kraju ojczystego bynajmniej nie ma polegać jedynie na pewnej sumie wiadomości z tego, co nazywamy gieografją, lecz należy dać poznać uczniom warunki kulturalne kraju oraz ekonomiczne, nie zaniedbując wyjaśnienia, choćby w ogólnych zarysach, na czym polega np. kwestja agrarna, robotnicza, podatkowa, celna i t. p. Należy dać wyjaśnienia zasadnicze a objektywne, by po wyjściu ze szkoły uczeń rozumiał całokształt najważniejszych zagadnień, z któremi się będzie na każdym kroku spotykał. Podobnież praktyczny cel winna mieć nauka prawa w szkole średniej: zadaniem jej wykazanie funkcji instytucji prawodawczych, administracyjnych i sądowych; szerokie, zwłaszcza z uwagi na potrzeby obecne, uwzględnienie winny znaleźć instytucje samorządne.

Autor (G. Rokow) zdaje sobie sprawę z trudności wykonania podobnego programu w obecnych szkołach rosyjskich — a i w naszych ta trudność jest nie mniejsza; żąda zwiększenia ilości godzin poświęconych na wykład literatury, historji, prawoznawstwa: wszystko to będzie niemożliwe póki nie usuniemy z programów szkolnych zbytecznego balastu, nadmiernie je obciążającego. Tymczasem R. radzi tworzenie dodatkowych lekcji wieczorowych — ten projekt wydaje się nam mniej szczęśliwym ze względu na przeciążenie

młodzieży nauką—lub urządzanie odczytów, co jest bez porównania praktyczniejszym pomysłem.

Za bardzo słuszną uznajemy myśl zorganizowania czytelnictwa młodzieży, zaniedbywała tę sprawę dawna szkoła, szczególnie wrogo zachowując się co do czytania książek treści społeczno-politycznej. Czas naprawić ten błąd, a pierwszym krokiem w tym kierunku powinno być ułożenie programu czytań domowych naszej młodzieży szkolnej. Obok należy postawić sprawę tanich wydawnictw, a dalej kierownictwo czytaniem, gdyż nawet najbardziej szczegółowo opracowany program nie zawsze może dać dokładną wskazówkę.

Pisanie referatów z przeczytanych książek, odczytywanie ich na konwersatorjach, urządzanych wspólnie z nauczycielami, zarówno jak omawianie zagadnień, w tych referatach poruszanych—oto wytyczne, dające możność kierować czytaniem naszej młodzieży, bez wywierania wszelkiego zbytecznego nacisku. Podobnież rzecz się ma z organizacjami uczniowskiemi, jak kółka samokształcenia, wydawanie czasopism, kluby uczniowskie; wszystko to zaprawia młodzież do samokrytycyzmu i wdraża ją do świadomego podejmowania obowiązków. Podobne organizacje powinny być popierane przez szkołę, nigdy zaś tamowane, a gdzie na to stosunek między uczniami i nauczycielami pozwala, ci ostatni nie powinni się usuwać od udziału w stowarzyszeniach czy klubach uczniowskich, naturalnie wtedy tylko, gdy ten udział jest przez samych uczniów pożądany.

Naturalnym jest, że większa część czasu i sił młodzieży po za obowiązkowemi zajęciami, czasem nawet, przyznać należy, ze szkodą dla nich, obracana jest na roztrząsanie zagadnień politycznej natury. To nieuniknione w obecnej chwili przełomowej a ponie-

kąd nawet potrzebne. Bynajmniej nie pragniemy, aby młodzież nasza przyjęła bezkrytycznie pierwszą lepszą formułę polityczną i nią się zaspokoiła: przeciwnie, niech bada jaknajdłużej; myślenie swoje własne i innych niech rozbiera jak najsurowiej, aż przetrawi należycie skomplikowane kwestje i, świadomie zdobędzie się na taki lub inny całokształt poglądów politycznych.

Tyle o wykształceniu politycznym; teraz o wychowaniu obywatelskim.

Za punkt wyjścia bierzemy niezaprzeczony postulat, że szkoła jest pewnego rodzaju społeczeństwem, gdyż stanowiący ją są powiązani całym łańcuchem materjalnych, moralnych i umysłowych ogniw.

Jako społeczeństwo, szkoła posiada pewne ustawodawstwo ściśle obowiązujące, którego nikt nie jest mocen przekroczyć. Nauczyciel, poniewierający prawa szkoły, podlega sądowi korporacyjnemu, a po nim sądowi opinji publicznej. Podobnież muszą istnieć przepisy ściśle obowiązujące uczniów, wypracowane stosownie do wymagań pedagogji i do potrzeb szkoły. Dawny regulamin mówił o „obowiązkach“ uczniów! niechże nowy ustrój powie o ich *prawach*. Prawem zasadniczym każdego ucznia, wstępującego do szkoły jest *być kształconym i wychowywanym*. To główne, zasadnicze prawo, obejmujące w sobie wszystkie inne, winno być szanowane zarówno przez współuczniów, jak i przez nauczycieli. Gdzie jest ono przestrzegane, tam nie potrzeba szczegółowych pisanych regulaminów, które, zresztą, bardzo często prowadzą do formalistyki lub gorsza, do kazuistyki nawet.

Sumienne i szczere przestrzeganie prawa każdego

ucznia do tego, by szkoła wykształciła jego umysł i serce, jest jednym z najlepszych środków wychowania obywatelskiego. Chroni ono ucznia od nabywania zalet niewolnika, jak: tchórzliwości, fałszu, obłudy i t. p.; nauczyciela zaś czyni pamiętnym na swoje najwyższe zadanie—wychowawcy! Ale przedewszystkim, woła autor, precz z formalizmem i drobiazgowością!

Organizacje uczniowskie nie mniejszy mają wpływ na wychowanie t. j. urobienie przyszłego obywatela. R. wysoko ceni sądy koleżeńskie śród uczniów, mówiąc, że wszystkie ich ujemne strony pochodziły z niezrozumienia, lub niewłaściwego postawienia samych sądów. Kwestja to sporna; omówimy ją szerzej na innym miejscu.

Za to najzupełniej się zgadzamy na wartość wychowawczą instytucji samorządnych śród uczniów, jak: bibljotek klasowych, kas samopomocy, udziału w organizowaniu wycieczek, zabaw i t. p. Tu można też zaliczyć nadzór nad utrzymywaniem klasy (pokoju) w porządku; R. proponuje, by uczniowie pilnowali też prowadzenia gospodarstwa w internatach, lecz nie wydaje się to nam możliwym do wykonania.

Tak więc pierwszą połowę wychowania obywatelskiego stanowi uzdolnienie ucznia do czynu, czynu samodzielnego, nie potrzebującego kontroli. Ale to nie wszystko: niemniej ważnym jest wyrobienie chęci do czynu przez systematyczne i ciągłe rozwijanie uczuć obywatelskich. Nie dosyć jest rozumować i myśleć jak obywatel: trzeba po obywatelsku czuć i działać; trzeba umieć czuć jeżeli nie za miljony, to przynajmniej z miljonami, t. j. z całym społeczeństwem, z ludzkością.

Nie dosyć jest szanować prawo i słuszność: trzeba odczuwać gwałt i bezprawie; trzeba słyszeć jęk uciemiężonych i mieć serce ściśnięte bólem na widok

wyzyskiwanych! Tu najpiękniejsze zadanie wychowawcy! Niech się nie lękają niektórzy obłudni przyjaciele młodzieży o zatrucie jej serc goryczą i pesymizmem, o szarpanie jej nerwów obrazami nędzy. Fałszywą z gruntu jest ta obawa, a przecież staje się ona kierowniczą myślą wychowania w zakładach naukowych, dla dziewcząt przeznaczonych!

Malowanie świata w różowych barwach (najczęściej co prawda bez barw!) jest równie fałszywą metodą wychowawczą, jak przedstawianie go czarno, tak czarno, że szczęście można znaleźć jedynie w wyrzeczeniu się życia.

Młodzież zdrowa i rozumnie wychowana nie straci ochoty do czynu, gdy jej właśnie dla pracy ukażemy pole. Walka ze złem społecznym to zadanie ludzi dojrzałych; do tej walki przygotować młodzież—to zadanie szkoły.

Ostatecznie wszystkie niemal ideały społeczne sprowadzają się do jednego: usunięcia niesprawiedliwości ze stosunków ludzkich. Wytężona działalność dla zdobycia tej lepszej przyszłości, to wszechstronny rozwój duchowych sił człowieka; czystość duszy to siła wewnętrzna i harmonja wobec niszczących powiewów zwątpienia.

Do takiego wszechstronnego rozwoju sił człowieka i do takiej harmonji wewnętrznej powinna wychowańca doprowadzić szkoła.

Pozostaje nierozwiązaną kwestja, czy nauczyciel wobec zjawisk obecnej chwili przełomowej, zjawisk, ocenianych z konieczności subjektywnie, potrafi zachować bezstronność względem tychże faktów, skoro o nich będzie mówił z uczniem?

Odrzucając wszelką partyjność i wszelką agitację, jako niezgodne z pojęciem uczciwego wychowawcy, autor przyznaje jednak, że bezstronności absolutnej wymagać trudno, boć przecież i nauczyciele są żywemi, czującemi ludźmi; dość jednak będzie, gdy nie zapomną, że pierwszym ich obowiązkiem być pedagogami nie zaś politykami. O tym ostatnim warunku zapominała dawna szkoła, rządowa, biurokratyczna: przez to tyle złego sprawiła i to zgotowało jej zgubę.

Czegoś podobnego niech się strzeże nowa szkoła: niech pamięta, że ma przygotować wychowańców do rozwijania dalej kultury, odziedziczonej po pradziadach, ale niech pamięta równocześnie, że ta kultura ma się posunąć naprzód i że obecna młodzież będzie społeczeństwem obywateli dnia jutrzejszego, tego dnia, co nam, obecnym, nada miano wczorajszych, już przeżytych.

H. Willman-Grabowska.

Dr. med. Władysław Chodecki. *Higjena domowa ucznia szkół średnich. Wskazówki dla rodziców i wychowawców 1907 r.* Książeczkę tę niewielką, gdyż obejmującą wszystkiego 27 małych stronic, można polecić gorąco rodzicom i wychowawcom, wyrażając przytym życzenie, by udało się jej osiągnąć ten cel, który miał autor na oku, pisząc powyższe wskazówki. Niepodobna na tym miejscu streścić zawartości książeczki, gdyż zajęłoby to zbyt dużo miejsca, wspomnę tylko, że prawie wszystkie strony życia domowego młodzieży naszej zostały tu omówione. Wszystko przytym oparte na wynikach badań całego szeregu higjenistów. A choć niezupełnie się zgodzę z autorem co do konieczności „częstego przepłukiwania jamy nosogardzielowej wodą

słoną za pomocą balonu kauczukowego“ (str. 13), gdyż niejednokrotnie prowadzi to do następnego cierpienia ucha, i choć gorąco protestuję nawet przeciwko tak oględnie wypowiedzianemu zdaniu (str. 26), że karę cielesną „należy stosować *bardzo rzadko*“ (u autora kursywem), gdyż winna być zupełnie usunięta raz na zawsze, — to jednak powtarzam, jest to książeczka bardzo pożyteczna, której znaczenia nie ujmują powyższe usterki. Czyta się przytym przyjemnie, gdyż napisana jest zajmująco, zwięźle i dobrym językiem.

X.

Dr. Leon Wernic. *Zasadnicze postulaty higjeny szkolnej. Warszawa. Skład główny w księgarni E. Wendego i S-ki. 1907.* Ma to być „krótki konspekt higjeny szkolnej dla osób, posiadających szkoły, lub którzy (!) już na nie wynajęli mieszkania“, który, zdaniem autora, jest sam przez się potrzebny, zwłaszcza zaś, że omawiany na tym miejscu w r. zeszłym podręcznik obszerniejszy Jankego nie zawiera „kilku działów higjeny szkolnej, jako to: sprawy ubrania uczniów i uczennic, urządzenia bufetu szkolnego, sprawy zaciągania podłóg pyłopłonnemi farbami i t. d. Nie chcąc wdawać się zbytnio w rozpatrywanie kwestji, czy wogóle tego rodzaju konspekty mogą mieć rację bytu w braku lekarzy szkolnych, i o ile są niezbędne w zakładach, mających lekarzy szkolnych, przejdziemy do rozpatrzenia poszczególnych działów. Wszystkie wskazówki są sformułowane w postaci krótkich orzeczeń. Dział pierwszy obejmuje higjenę pokoju klasowego i zawiera dane, dotyczące stosunku ilości uczniów do rozmiarów klasy a także bezwzględnej ilości uczniów, oświetlenia, wentylacji i t. p. Pod Nr 8 w dziale tym znajdujemy: „podłoga powinna być równa, szczelnie

zaciągana farbą kurzochłonną, z drzewa dobrze wysuszonego i przepojonego olejem zdrowia; gdzie niema farby kurzopłonnej, dobrze stosować zaciąganie farbą olejną.“ Ma to być jedna ze spraw, poruszonych tu w przeciwstawieniu do podręcznika Jankego?! Następny rozdział, poświęcony higjenie umeblowania szkolnego, obejmuje istotnie wskazówki, odpowiadające obecnym wymaganiom. W rozdziale o higjenie ubrania uczniów (rozdz. III) znajdujemy pod Nr 8 takie detale w kwestji obuwia, które mogą mieć znaczenie z punktu widzenia higjeny, lecz są chyba zbyteczne w podobnym konspekcie, mającym wszak służyć dla utrzymujących zakłady. Niewątpliwie kamasze muszą być zrobione odpowiednio do danej stopy, lecz kwestja kopyta i brania miary — są to zbyteczne detale. Natomiast dziwnym wydaje mi się brak w rozdziale III wskazówek, które zupełnie słusznie znajdujemy w następnym, omawiającym higjenę ubrania uczennic, a dotyczące zmieniania w klasie i domu trzewików na trepki skórzane. Czyżby chłopcy mniej przynosili błota i mniej narażali się na przeziębienie, o ile obuwie jest przemoczone. Nie rozumiem przytym dobrze, co ma znaczyć uwaga, którą cytuję dosłownie (str. 27 Nr 12): 2) „aby nie pozostawało na stopach obuwie przemoczone (co ujemnie wpływa na słuch).“ Czy ma to być wyłączny skutek noszenia przemoczonego obuwia? czy przemoczone obuwie nie może wywołać innych niemniej niepożądanych skutków? Dalej przechodzimy do higjeny odżywiania się uczniów. Tu znów znajdujemy szereg dezyderatów, wypowiedzianych przez autora, z któremi jednak trudno się zgodzić. Przedewszystkim trochę dziwnie brzmi § 7—„nie wolno trzymać w bufecie trunków wyskokowych (wódka, piwo, konjak i t. d.), kawy, ciastek na zjełczałym maśle

i z sacharyną" (str. 30). Bezwzględnie słuszną jest uwaga, dotycząca wyskoku, natomiast nie wykluczyłbym zupełnie kawy, którą autor umieszcza na indeksie, prawdopodobnie ze względu na jej działanie na system nerwowy. Wszak wiadomo, że wiele dzieci nie znosi mleka, gdy natomiast chętnie spożywa *bardzo białą kawę*. Nie sądzę, iżby połączone to było istotnie ze szkodą dla zdrowia. Rozumie się, że czarna kawa winna być bezwarunkowo wykluczona, a i wogóle możnaby dawać kawę z powyższym zastrzeżeniem (porów. § 12 o herbacie). Głównie jednak idzie mi tu o owe ciasta na zjełczałym maśle i z sacharyną. Pewien jestem, że autor jest wogóle przeciwnikiem zjełczałego masła i sacharyny, z powyższego jednak możnaby sądzić, iż nie wolno takich ciastek używać tylko w bufecie szkolnym. Podobnież zwraca uwagę § 11: „zaleca się sprzedawanie *czekolady i cukierków*, nb. nie zawierających sacharyny. Zwyczajny ser krowi może być również sprzedawany." Osobiście bym przestawił wyrazy „zaleca się" i „może być również sprzedawany" akurat odwrotnie, gdyż spożywanie sera krowiego (nigdy nie sięgające znaczniejszych rozmiarów) niewątpliwie przyniesie korzyść ustrojowi, gdy natomiast opychanie się czekoladą i cukierkami—fakt bardzo częsty, pomimo dozoru starszych—może mieć skutek zupełnie niepożądany. Żadną miarą nie mogę się dalej zgodzić na szczególne „zalecanie mleka surowego" (§ 12) w warunkach, w jakich pozostają nasze krowiarnie. Chyba autorowi najlepiej wiadomo, jaka czystość panuje w naszych krowiarniach, jaki jest nadzór sanitarny nad niemi i jak często mleko (szczególniej surowe) bywa powodem całych epidemji. Wreszcie jeszcze w sprawie ciastek (§ 14) pozwolę sobie powiedzieć kilka słów. Najbardziej pożądanym byłoby

wogóle ujednostajnienie pożywienia (ze względów wychowawczych) w szkole dla wszystkich uczniów, co, rzecz naturalna, najłatwiej uskutecznić w tym wypadku, gdy szkoła sama wydaje śniadania. W przeciwnym razie byłbym za usunięciem ciastek i wogóle łakoci, gdyż, jak wiadomo, nie każdy uczeń lub uczennica mogą sobie na to pozwolić, co znów prowadzi do niepożądanych uczuć zazdrości i t. p. A wszak mamy tyle środków pożywnych, które zupełnie wystarczają na odświeżenie sił podczas zajęć. A do tego chyba ma służyć bufet w szkole?

Z następnych rozdziałów (o podręcznikach, wewnętrznym porządku, o dyscyplinie) muszę zatrzymać się pokrótce na tym ostatnim i znów wyrazić zdziwienie, że autor uznaje w zasadzie „kozę“ (str. 47),— a choć czyni przytym pewne zastrzeżenia (że nie będzie dłuższą nad godzinę, że dziecko nie ulegnie zbyt silnemu wycieńczeniu, że nie będzie pozostawione sobie samemu, lecz pod dozorem nauczyciela będzie odrabiało lekcje“) i dodaje potym, że „zadosyćuczynienie tym warunkom jest nader trudne,“ jednak nie żąda kategorycznie usunięcia tego bezwarunkowo niehigjenicznego i niepedagogicznego środka, wyrażając się, że „ostatecznie musieliśmy osobiście uznać karę kozy za niedopuszczalną, o ile nie będzie stosowaną w warunkach, umożliwiających i dozór i wypoczynek dziecka.“

Następują rozdziały o higjenie rozkładu zajęć szkolnych, o higjenie zadawania lekcji do domu, o dozorze zajęć pedagogicznych w klasie, wreszcie o higjenie walki z chorobami zakaźnemi w szkole. W tym ostatnim rozdziale znajdujemy następujące, chyba błędy zecerskie: przebieg zapalenia migdałów — *groźny*, przebieg ospy naturalnej — *pomyślny*, gdy znów grypa

ma przebieg *poważny* (przeważnie wszak pomyślny — porów. odra).

Oto są główne uwagi, które nasuwają się przy czytaniu powyżej wymienionego dziełka.

X.

Wł. Weychertówna. *Program i wskazówki do nauki czytania i pisania z analfabetami dorosłemi. Warszawa. 1907 r. Wydawnictwo Stowarzyszenia dla Analfabetów dorosłych.* Już to trzeba przyznać, że prace Stowarzyszenia Kursów dla dorosłych analfabetów, pomimo gorączkowego pośpiechu z jakim się rozpoczęły, prowadzone są sumiennie. Grono pracowników wykształconych pedagogicznie nie wstydzi się przyznać nieraz do błędów i stara się coraz ulepszać system nauczania. Rezultaty tych prac uwidocznią się na projektowanym Zjeździe Towarzystw Oświatowych, tymczasem, między innemi, zyskaliśmy takie oto nieznane w literaturze naszej podręczniki, jak książka p. Weychertówny: program nauki czytania i pisania dla analfabetów dorosłych, p. A. Leszczyńskiej: program wykładu arytmetyki dla dorosłych analfabetów, wreszcie Kalksteinówny: program wykładu historji polskiej dla dorosłych analfabetów.

Książeczka p. Weychertówny poprzedzona jest wstępem nader cennym dla wykładających. Rozpatrując różnice psychiczne pomiędzy dzieckiem i człowiekiem dorosłym, wyciąga wnioski, że należy analfabetów dorosłych uczyć tak, by jaknajprędzej rezultaty stawały się oczywiste, wciągać i zainteresowywać ich do nauki, wyjaśniać rzeczy podstawowe do-

kładnie i wyraźnie, unikając przytym systematyki szkolnej.

I Część daje nam kilka wzorowych lekcji nauki czytania i pisania z elementarza. Jest to oczywiście szkic tylko, model dla twórczości nauczyciela. Ilość materjału na jedną lekcję również jest zależną od uczniów i nauczyciela. Być może, że autorka, pomimo umotywowania, za wielki nacisk kładzie na głosownię. Przy nauce czytania analfabeci dorośli łatwiej orjentują się w całych wyrazach i rozróżnianie głosek stanowi dla nich odrębną trudną nieraz wiedzę. II Część obejmuje naukę czytania i pisania po elementarzu. „Celem ostatecznym nauki z analfabetami dorosłemi jest wyrobienie w nich sprawności myślenia i rozbudzenie dziewiczej duszy drzemiącej." Więc autorka daje ogólne wskazówki, jak nauczyciel ma się przygotowywać do lekcji, jak prowadzić opowiadania ustne i piśmienne, lekcje wierszy i czytania artykułów popularno-naukowych. Dodać należy, że autorka przytacza również najnowsze i najlepsze nasze podręczniki zarówno dla uczniów jak i nauczających. Książeczka ta ciekawa dla każdego nauczyciela początkowego, jest już wprost niezbędną dla wszystkich nauczycieli analfabetów dorosłych, gdyż jest wynikiem nietylko wiedzy pedagogicznej, ale i pracy usilnej i praktycznej znajomości potrzeb i warunków.

M. Czaplicka.

„Książka do Czytania," do użytku szkół wieczorowych. *Wydawnictwo Towarzystwa krzewienia oświaty. Łódź. 1907 r. Cena kop. 12.* Łódzkie Towarzystwo Krzewienia Oświaty wydało do użytku swych szkół wieczorowych, prawdopodobnie dla dorosłych analfabetów ro-

dzaj wypisów z najpiękniejszych utworów naszej i w małej części obcej literatury. Wyraźny druk, krótkość ustępów i przystępna cena świadczą, że książka ta jest przeznaczoną do czytania po elementarzu; możnaby powątpiewać, czy uczeń, choćby dorosły, który zaledwie zdobył sztukę czytania, będzie mógł odczuć piękną formę i myśl przewodnią takich utworów jak: Smutno mi Boże — Słowacki, Mendel Gdański — Konopnicka, Nędzarka — Multatuli, z Pamiętnika — Żeromski, Wspomnienie — Tetmajer, Jałmużna — Turgieniew i innych wszystkich bezwątpienia pięknych. Wszakże praktyka stwierdziła, że czytanki dla dzieci nużą i zniechęcają starszych uczniów, więc winno się im dawać odrazu utwory odpowiednio interesujące i odrazu w najlepszej formie, do której nieświadomie przylgną, nie narzucając naszego sposobu zrozumienia rzeczy. „I do serca pcha się gwałtem dziwny lęk. I poleciał niesłyszany, cichy jęk po ugorach i po szarych łanach zbóż.“ Lub: „Szumi wicher listopada, dzień się mroczy, mżyć zaczyna; sunie drogą starowina, bardzo słaba, bardzo blada!

To też wszystkie wyjątki „Książki“ mogą być czytane z powodzeniem, zwłaszcza, gdy będą poprzedzone garścią utworów popularno-naukowych, barwniejszych i... weselszych. Tak, weselszych, bo ludzie, którzy sami byli bohaterami smutnej niedoli i nędzy życia w rozmaitych jego przejawach, nie zawsze nawet chcą zgłębić to, co ich boli, łakną pogody i obrazków odmiennych od tych codziennych:

„Z potem zmieszane po twarzach łzy płyną... grzmi motor, huczy młocarnia parowa, głusząc westchnienia i słowa. A między tryby kręci się i kręci skrwawiona ręka. — O, dolo przeklęta! Kobieca ręka

ucięta.“ Tendencja w doborze materjału wskazuje, że starano się oddziałać na uczucie czytelnika, poruszając pierwiastki, tkwiące w jego głębi: umysł nie wzbogaci się tylu nowemi wyobrażeniami, ilu nowemi formami myśli.

M. Czaplicka.

Książki nadesłane do Redakcji.

Paweł Bert. Kurs elementarny nauk przyrodniczych, przełożył A. Kratzer, cz. I dla dzieci od 7 do 10 lat, cz. II dla dzieci od 10 do 12. Warszawa, 1907, wyd. Gebethnera i Wolffa.

J. Nusbaum. Wiadomości początkowe z biologji. Warszawa, 1907; nakł. Gebethnera i Wolffa.

W. Bölsche. Szkice zoologiczne. Część II opracował Dr P. Jankowski. Warszawa 1907 r. Nakład M. Arcta.

Al. Janowski. Wycieczki po kraju. III (Puławy Kazimierz, Janowiec, Nałęczów. Warszawa, 1907, nakł. M. Arcta „Bibljoteka Gieograficzna.“

Prof. dr. L. Kny. Wrażliwość w państwie roślinnym. Odbitka z „Wszechświata“, tłum. A. Czartkowski. Warszawa, 1907. Nakładem Księgarni Naukowej.

M. Weryho. Co znalazłam w stawach i kałużach. Warsz., 1907. Nakł. M. Arcta. „Bibljoteczka przyrodnicza.

Z. Dąbrowa Szremowicz. Mleczarstwo. Chów bydła mlecznego. Warszawa 1907; nakł. M. Arcta.

W. Marchall. Broń zaczepna i odporna u zwierząt; tłumacz. L. Zieliński. Warszawa, 1907; nakładem M. Arcta.

J. Miecz. Sahara i Nil, tłum. A. Kudelski. Warsz., 1907. Nakł. M. Arcta.

Al. Janowski. Wycieczki po kraju. III. (Puławy, Kazimierz, Janowiec, Nałęczów. Warsz., 1907, nakł. M. Arcta „Bibljoteka Gieograficzna."

Dr. K. Peters. Przez krainę Masajów. Przełożył A. Krasnowolski. Warsz., 1907. Nakł. M. Arcta „Bibljoteczka Gieograficzna."

J. Kafka. W krainach wiecznego lodu, tłum. J. Kietlińska-Rudzka. Warsz., 1907. Nakł. M. Arcta „Bibljoteczka Gieograficzna."

St. Barszczewski. Obrazki Amerykańskie. Warsz., 1905 „Bibljoteczka Podróżna. Nakł. M. Arcta.

A. Miecznik. Macedonja i Macedończycy. Warsz., 1904. Nakł. M. Arcta „Bibljoteczka Podróżna."

A. Okszyc (podług Lauterera). Japonja i Japończycy. Warsz., 1904, nakł. M. Arcta „Bibljoteczka podróżna."

F. Hoesick. Nad jeziora włoskim brzegiem. Warsz., 1903. Nakład M. Arcta „Bibljoteczka Podróżna."

W. M. Kozłowski. Jak jest za Oceanem. Warsz., 1902. Nakład M. Arcta „Bibljoteczka Podróżna."

Z. Szczawiński i S. Kamiński. Teorja Arytmetyki oraz Zbiór zadań (Część wstępna). Warsz., 1907, nakł. M. Arcta „Wyd. Pedag.-szkolne."

A. Dąbrowski. Zbiór zadań na klasę II-gą. Warsz., 1907; nakł. M. Arcta „Szstematyczny kurs nauk."

Książka do czytania. Wydaw. Tow. Krzewienia Oświaty. Łódź, 1907.

W. F. Murché. Nauka o rzeczach, cz. I. Warsz., 1907, nakł. M. Arcta.

St. Fegler. Kurs metodyczny języka niemieckiego. Kurs II. Warsz., 1907; nakł. Gebethnera i Wolffa.

Ign. Chrzanowski. Historja literatury polskiej, cz. II, nakł. Gebethnera i Wolffa. Warsz., 1907.

E. Urbański. Gatunki i rodzaje poezji i prozy. „Bibljoteka Repetitorjów“ Lwów, 1907. Nakł. Maniszewskiego i Meinhardta.

E. Urbański. Repelitorjum gramatyki języka greckiego „Bibljoteka Repetitorjów. Lwów, 1907, nakł. Maniszewskiego i Meinhardta.

Prof. M. Gonet. Repetitorjum z historji pclskiej. „Bibl. Repetitorjum.“ Lwów, 1907; nakł. Staniszewskiego i Meinhardta.

E. Urbański. Repetitorjum z historji starożytnej. Bibl. Repetit. Lwów, 1907. Nakładem Maniszewskiego i Meinhardta.

Ernest Łuniński. Przed wyprawą wiedeńską. Studjum historyczne. Warsz., 1905. Nakł. M. Arcta „Książki dla Wszystkich.“

M. Offmański. Słownik miejscowości, gdzie się znajdują zabytki po Piastach i Jagiellonach. Warszawa, 1906. Nakładem M. Arcta. „Książki dla Wszystkich.“

Fr. W. Foerster. Nauka życia. Streściła M. Bujno-Arctowa. Warszawa, 1907. Nakł. M. Arcta. „Książki dla Wszystkich.“

J. Ochorowicz. O kształceniu własnego charakteru. Warsz.. 1907. Nakł. M. Arcta.

Dr. B. Handelsman. Wskazówki dla Rodziców i Wychowawców. Warsz., 1907. Nakł. M. Arcta.

Dr. L. Przedborski. Zmysł słuchu i dźwięk. War., 1907. Nakł. M. Arcta.

J. Ciembroniewicz i A. Szycówna. Kwiaty i dzieci. Nakł. „Szkoły Polskiej.“ Warsz. 1907.

I. Moszczeńska. Zasady wychowania. Warsz., 1907. Nakł. Księgarni Naukowej.

Przegląd Pedagogiczny od 1882—1905 r. Warsz., 1907. Nakł. „Szkoły Polskiej."

A. Czechow, przekł. Szwarcówny: Wolna Szkoła. Warsz., 1907. Nakł. Księgarni Naukowej.

Dr. Fr. Jodl. Ekonomja społeczna a etyka. Przekład A. Krasnowolskiego. Warszawa, 1907. Nakł. M. Arcta.

S. Rundstein. O skutkach karnych zerwania umowy pracy. Warszawa, 1907. Nakład Księgarni Naukowej.

K. Libelt. O miłości ojczyzny „Tania bibljoteka dla Wszystkich." Warszawa, 1907. Nakł. Spółki Wydawniczej.

Wiek XIX. Sto lat myśli polskiej, t. II. Warszawa, 1907. Nakł. Gebethnera i Wolffa.

E. Chwalewik. Wielkie miasta, ich rozwój i przyszłość. Warszawa, 1907. Nakł. Księg. Naukowej „Bibljot. Spółczesna."

B. Gibbins. Historja przemysłowa Anglji, oprac. J. Stempkowska. Warsz., 1907. Nakł. M. Arcta. „Podstawy wykształcenia społecznego."

A. de Tocquville. Dawne rządy i rewolucja. Opracował W. M. Kozłowski. „Podstawy wykształcenia spółczesnego, t. XIV. Warszawa, 1907. Nakładem M. Arcta.

Ks. Dr. J. Radziszewski. Polska bibljografja filozoficzna. Odbitka z Przegl. Filozof. Warsz., 1906.

Z. Pietkiewicz. Walka z nędzą. Warszawa, 1907. Nakł. M. Arcta „Książki dla Wszystkich."

L. Kulczycki. Narodowa Demokracja. Warsz., 1907, wyd. „Przeglądu Społecznego."

Herbert Spencer. Zasady socjologji, streścił A. Wróblewski. Warsz. Nakładem M. Arcta „Książki dla Wszystkich.“

Dzieje myśli. Zarys historji rozwoju nauk. T. I. Zesz. I. (Poradnik dla samouków, cz. VI). Wyd. A. Höflich i S. Michalski. Warsz., 1907.

Słowniczek chemiczny. Związki nieorganiczne. Warszawa, 1907. Wyd. „Chemika Polskiego.

Nowele Skandynawskie. Tłum. z oryginałów J. Klemensiewiczowa.

H. G. Wells. Nowele. Przełożył A. Wrz. Warsz., 1905. Nakł. M. Arcta „Bibljoteka podróżna.“

H. Heijermans. Wnętrza: Nowele, tłum. A. Strzelecki. Warszawa 1905. Nakł. M. Arcta. „Bibljoteka podróżna.“

L. Fulda. Novella d'Andrea, przełożył L. Rygier. Warszawa, 1905. Nakładem M. Arcta „Książki dla Wszystkich.“

M. Zabojecka. Gromnice. Warsz., 1907. Nakł. Gebethnera i Wolffa.

J. Kochanowski. Treny (ze wstępem i objaśnieniami Br. Chlebowskiego). Warsz., 1907. Nakład. Gebethnera i Wolffa. „Wybór pisarzów polskich.“

J. Kochanowski. Odprawa posłów greckich (ze wstępem i objaśnieniami Br. Chlebowskiego. Warsz., 1907. Nakł. Gebethnera i Wolffa. „Wybór pisarzów polskich.“

A. Mickiewicz. Grażyna (ze wstępem i objaśnieniami H. Gallego). Warsz. Nakł. Gebethnera i Wolffa. „Wybór pisarzów polskich.“

Via. Kopciuszek. Baśń sceniczna. Warsz., 1906. Wyd. „Nauka i Zabawa.“

G. de Maupassant. Trois Nouvelles. „Bibliothèque des écoles.“ Warszawa, 1907. Nakładem Gebethnera i Wolffa.

A. Daudet. Le siège de Berlin. „Bibliothèque des écoles.“ Warsz. 1907. Nakład Gebethnera i Wolffa.

T. Coppée. Le morceau de pain „Bibliothèque des écoles.“ Warszawa, 1907. Nakładem Gebethnera i Wolffa.

F. B. Mueller. Choix des nouvelles. Bibliothèque des écoles.“ Warszawa, 1907. Nakładem Gebethnera i Wolffa.

W. Osterloff. Prawidła pisowni niemieckiej. Warszawa, 1907. Nakład M. Arcta. „Systematyczny kurs nauk.“

Owidjusz Nason. Metamorfozy. Przekład Br. Kicińskiego i J. Żebrowskiego. Kraków 1907. Wydawca B. Swiba.

A. Jeske. Arytmetyka. Cz. II, uzupeł. przez Z. Kamińskiego. Warsz., 1907. Nakład M. Arcta „Systematyczny kurs nauk.“

Z. Gloger. Białowieża. Warsz., 1907. Nakład M. Arcta „Bibljoteczka gieograficzna.“

H. Witkowska i M. **Kulikowska.** Czytania historyczne. Warsz., 1907. Nakład M. Arcta.

L. Kulczycki. Związek Postępowo-Demokratyczny jako stronnictwo polityczne. Szkic. Warsz., 1907. Wyd. Księgarni Naukowej.

Kuczalska-Reinschmit. Wyborcze prawa kobiet. Warsz., 1907. Odbitka ze „Steru.“

F. Lassalle. Program robotniczy. Tłum. J. Wł. Dawid. Warsz., 1905. Wyd. „Głosu.“

L. Kulczycki. Anarchizm. Warsz., 1907. Wydaw. „Przeglądu Społecznego.“

K. Zalewski. Kwestja rolna. Warsz., 1907. Wyd. „Przeglądu Społecznego.“

KRONIKA.

Komunikat Zarządu Polskiego Związku Nauczycielskiego.

W pierwszej połowie bieżącego roku szkolnego ówczesny Zarząd tymczasowy P. Z. N. otrzymał od p. H. Jaśkiewiczówny list, informujący o usunięciu jej z posady nauczycielki języka rosyjskiego w szkole im. Mikołaja Reja przez dyrektora tejże szkoły p. J. Machlejda, oraz wzywający o koleżeńską pomoc w tej sprawie. Jak twierdziła p. Jaśkiewiczówna, usunięcie to było niesłuszne i krzywdziło ją jako człowieka i nauczyciela, zwłaszcza wobec brutalnej formy, w której decyzja została jej zakomunikowana. Zwrócenie się do P. Z. N. poprzedziła nieudana próba załatwienia sprawy w drodze sądu honorowego, gdyż p. Machlejd na sąd przystać nie chciał.

Uważając, że sąd honorowy jest najwłaściwszą drogą do wyjaśnienia zatargu i nie widząc żadnych słusznych powodów, dla których p. Machleid mógł takiego sądu nie przyjąć, Zarząd P. Z. N. uznał za stosowne ze swej strony uczynić p. Machlejdowi propozycję tej samej treści, działając w porozumieniu z przedstawicielami nauczycielstwa, nie należącemi do P. Z. N. Wo-

bec wysłanych delegatów p. Machlejd zachował się ironicznie i lekceważąco, osłaniając się zaś orzeczeniem swej władzy co do słuszności omawianego postępku i tym razem na sąd honorowy się nie zgodził.

Zarząd P. Z. N. jeszcze raz usiłował wpłynąć na p. Machlejda, wysyłając doń list, wzywający go do zgodzenia się na sąd honorowy i oświadczający, że w razie odrzucenia propozycji Związek starać się będzie dać pannie Jaśkiewiczównie zadośćuczynienie na innej drodze.

Pan J. Machlejd na list ten żadnej odpowiedzi nie nadesłał.

Zarząd P. Z. N., niezlegalizowanego lecz legalizującego się jeszcze w owym czasie, znalazł się wobec potrzeby załatwienia wziętego na się wobec panny Jaśkiewiczówny i zakomunikowanego panu Machlejdowi zobowiązania w położeniu nader trudnym i nie miał innego wyjścia jak czekać na legalizację ustawy z ostatecznym załatwieniem całej sprawy.

Niezwłocznie po zlegalizowaniu i utworzeniu się nowego Zarządu, specjalnie w tym celu upoważniona Komisja zajęła się zakończeniem tej sprawy. Nie chcąc poprzestać na opinji własnej Związku i pragnąc oprzeć się na zdaniu osób bezstronnych i poważnych, a znanych w społeczeństwie, Zarząd P. Z. N. uprosił grono ludzi o wydanie opinji, czy pan Machlejd miał prawo nie przystać na sąd honorowy?

Orzeczenie tych osób brzmi jak następuje:

„Na postawione nam przez Związek Nauczycielski za pośrednictwem delegatów: pp. Wacława Jezierskiego, Stanisława Kalinowskiego i Jana Michalskiego pytanie:

„Czy ks. Juljan Machlejd, dyrektor Szkoły imie-

nia Mikołaja Reja, miał prawo nie przystać na sąd honorowy, którego żądała panna Jaśkiewiczówna?“

„Oświadczamy, nie wchodząc bynajmniej w rozważanie samej sprawy, a tymbardziej nie roszcząc sobie prawa do jej rozstrzygnięcia, że naszym zdaniem, ks. Machlejd powinien był się zgodzić na sąd honorowy.

Ignacy Chrzanowski, Anna Tomaszewicz-Dobrska, Zygmunt Kramsztyk, Ludwik Krzywicki, Ignacy Matuszewski, Edward Orłowski, Antoni Sygietyński.

W sprawie tej nie uważam się za kompetentnego do wyrażenia opinji.

Aleks. Głowacki.“

Opierając się na przekonaniu własnym i na opinji grona osób zaszczytnie znanych w społeczeństwie, zasięgnąwszy wreszcie zdania panny Jaśkiewiczówny, co do publicznego ogłoszenia całej sprawy niniejszej, Polski Związek Nauczycielski oświadcza co następuje: 1) Zważywszy, iż zarząd szkoły imienia Reja zasięgał opinji co do panny Jaśkiewiczówny w szkołach innych i posiadał jak najpochlebniejsze referencje, jak świadczy list inspektora szkoły, wzywający pannę Jaśkiewiczównę do objęcia posady, uważamy, że usunięcie panny Jaśk. z zajmowanego w szkole im. Reja stanowiska nauczycielki jęz. rosyjsk. bez wyraźnego umotywowania powodów i bez należytego odszkodowania materjalnego, którym powinno być tylko zapłacenie należnej pensji do końca roku szkolnego, nie może być uważane za zgodne z prawem i słusznością.

2) Zważywszy, że panna Jaśkiewiczówna użyła wszelkich środków celem zrehabilitowania się w opinji publicznej i koleżeńskiej, którą postępowanie wzglę-

dem niej dyrektora Machlejda na szwank naraziło, uważamy, że niemożność załatwienia sprawy przez sąd honorowy wskutek odmowy p. Machlejda w najzupełszy sposób rehabilituje pannę Jaśkiewiczównę, natomiast zwraca się całkowicie przeciwko panu Machlejdowi.

3) Zważywszy, że p. J. Machlejd usunął pannę Jaśk. w środku roku szkolnego bez należytego umotywowania tego kroku i mając o niej zewsząd najpochlebniejsze referencje; że w liście swym, odmawiającym ostatecznie sądu honorowego, wyraża pannie Jaśk. zupełne poważanie i szacunek i tylko zasłania się powagą swej władzy, która zaaprobowała jego postępek; że odmówił ostatecznie sądu honorowego i tym z jednej strony wyrządził nową szkodę pannie Jaśk., której opinję na szwank naraził; że względem delegatów nauczycielskich przybyłych w sprawie honorowej zachował się lekceważąco i ironicznie, Zarząd P. Z. N. oznajmia, że całe postępowanie pana dyrektora Machlejda w tej sprawie zasługuje na publiczne potępienie.

Zarząd Polskiego Związku Nauczycielskiego.

Warszawa w maju 1907.

Przypisek Redakcji. Po zajściu z p. Jaśkiewiczówną, p. Machlejd dla ułatwienia sobie roli autokraty rozesłał nauczycielom i nauczycielkom swej szkoły następujący cyrograf:

Do

Wielmożne... Pan...

w miejscu.

Wydział szkół średnich przy kolegjum kościel-

nem Zboru Ewang.-Augsburskiego w Warszawie zawiadamia W. Pan , że na posiedzeniu wydziału z dnia r. 190 zamianowan Pan został nauczyciel przedmiotu w gimnazjum im. Mikołaja Reja na warunkach następujących:

1) Umowa z W. P. obowiązuje obie strony w terminie od dnia 1 Sierpnia 1906 r. do 1 Sierpnia 1907 r.

2) Zarówno W. P jak i Zarządowi gimnazjum przysługuje prawo wymówienia udziału w pracy nadal, z tem jednak zastrzeżeniem, że nieotrzymanie przez WP. przed dniem 1-ym Czerwca r. p. kategorycznego oświadczenia wydziału o przedłużeniu umowy na rok następny, uważane być winno przez WP. za wymówienie posady.

3) Wynagrodzenie za pracę przyznane zostaje W. P.

4) Bez względu na termin przyjęcia posady przez W. Pan rok służby liczyć się będzie zawsze do dnia pierwszego Sierpnia.

5) W razie uznania przez dyrektora gimnazjum działalności WP. za szkodliwą dla szkoły i zatwierdzenia decyzji dyrektora przez wydział szkolny, Zarząd pozostawia sobie prawo zwolnienia W. P. od obowiązków przed powyżej wymienionemi terminami, za uprzednią zapłatą odszkodowania w stosunku trzymiesięcznej pensji.

6) W razie zamknięcia szkoły przez władzę rządową lub usunięcia W. Pan z posady przez tęż władzę, wszelkie tytuły do odszkodowania ustają.

7) WP. korzystać będzie ze wszystkich przywilejów, związanych ze służbą przy kościele Ew.-Augsburskim w Warszawie, szczegółowo wyłuszczonych w Regulaminie Zboru Ew.-Augsburskiego w Warszawie. Ze służbą w gimnazjum im. Mikołaja Reja związany jest obowiązek należenia do Kasy Przezorności.

Wydział szkół średnich, komunikując powyższą odezwę i odpis jej, uprasza WP. o podpisanie tego ostatniego i zwrócenie go w ciągu trzech dni od daty odezwy na dowód zaakceptowania powyższych warunków umowy. Niezwrócenie tego odpisu wraz z podpisem P... poczytywane będzie za wymówienie miejsca z Pan strony od dnia 1 Sierpnia 1907 r.

Powyższe warunki, zawarte w niniejszej odezwie, akceptuję i uznaję dla siebie za obowiązujące.

(podpis)

Jest to próbka dokumentów, których nauczyciele podpisywać nie powinni. Niestety ten podpisali prawie wszyscy.

Opierając się na powyższych paragrafach, pan M. czyni dalej porządek w swej szkole—słyszeliśmy, że usuwa trzy dobre i powszechnie cenione nauczycielki, które pozwoliły sobie w r. b. nie solidaryzować się z jego działalnością. Takich dyrektorów, pozbawionych elementarnych pojęć etyki i sprawiedliwości, nauczycielstwo nasze tolerować nie powinno.

Wniosek szkolny. Koło Polskie złożyło w Dumie Państwowej wniosek, który się streszcza w następujących paragrafach:

„§ 1. Z początkiem 1907/8 roku szkolnego we wszystkich rządowych i publicznych ogólnokształcących i zawodowych, niższych, średnich i wyższych (uniwersytet warszawski, Instytut politechniczny war-

szawski, instytut weterynaryjny warszawski, Instytut rolniczy i leśniczy w Puławach) zakładach naukowych w Królestwie Polskim wprowadzony zostaje wykład w języku polskim w rozmiarach odpowiednich. (?)

§ 2. Dla dzieci osób pochodzenia rosyjskiego zostają założone w odpowiedniej liczbie niższe i średnie szkoły z językiem wykładowym rosyjskim.

§ 3. W powiatach z ludnością litewską i rusińską zostają założone niższe i średnie zakłady naukowe, lub klasy równoległe z wykładami w języku ojczystym uczniów.

§. 4. Język rosyjski w średnich zakładach naukowych należy do przedmiotów obowiązkowych.

§ 5. W zakładach naukowych prywatnych i szkołach gmin wyznaniowych wybór języka wykładowego należy do założycieli tych zakładów naukowych.

§ 6. Ograniczenia wyznaniowe przy przyjmowaniu uczniów znoszą się.

§ 7. Na urzędy nauczycieli w Królestwie Polskiem mogą być mianowane również osoby, posiadające zagraniczny cenzus naukowy, nie wyłączając poddanych zagranicznych.

§ 8. Wszystkie ograniczenia w urzędowaniu osób pochodzenia nie-rosyjskiego w zakładach naukowych w Królestwie Polskiem znoszą się.

§ 9. Przy Zarządzie Warszawskiego Okręgu Naukowego działa, pod przewodnictwem kuratora, komisja do spraw szkolnych, składająca się z dziesięciu osób, mianowanych przez ministra oświaty z pośród Polaków, bez różnicy wyznania, znanych z prac swoich w dziedzinie nauki i spraw szkolnych.

§ 10. Rada kuratorska, istniejąca przy kuratorze Warszawskiego Okręgu Naukowego, zostaje zniesiona.

§ 11. Do kompetencji komisji szkolnej należą: a) realizacja zarządzeń, przewidzianych przez prawa niniejsze; b) wszystkie funkcje zniesionej rady kuratorskiej; c) przedstawianie władzom odnośnych kandydatów na urzędy w zakresie szkolnictwa i wychowania w Królestwie Polskiem.

§ 12. Moc obowiązująca przepisów niniejszych nie rozciąga się na zakłady naukowe, podległe św. synodowi i ministerjum wojny.

§ 13. Wszystkie rozporządzenia prawodawcze, niezgodne z niniejszemi przepisami, zostają zniesione."

Bardzo charakterystyczny jest w tym projekcie § 9, obliczony na oddanie sprawy szkolnej u nas w ręce stronnictwa, najlepiej przez rząd widzianego.

Polskie Towarzystwo badań nad dziećmi. Niedawno została zatwierdzona ustawa *Polskiego Towarzystwa badań nad dziećmi,* którego celami są: a) badania fizycznego i umysłowego rozwoju dziecka dla ugruntowania podstaw psychologji i fizjologji wieku dziecięcego i młodzieńczego; b) rozpowszechnianie wiedzy z tej dziedziny śród wychowawców i nauczycieli; c) popieranie wszelkiej działalności w tym kierunku. Dla osiągnięcia tych celów ma ono: a) urządzać zebrania naukowe dla swych członków; b) układać i rozsyłać kwestjonarjusze do szkół i zakładów wychowawczych; c) urządzać odczyty i wykłady dla szerszej publiczności; d) za pośrednictwem swych członków przeprowadzać badania po szkołach; e) urządzać pokazy i wystawy zebranego przez siebie materjału; f) wydawać prace oryginalne i przekłady z dziedziny psychologji dziecięcej. Wypełnienie tych wszystkich zadań wymagać będzie naturalnie pewnych urządzeń specjalnych, a przedewszyst-

kim laboratorjum psychologicznego, oraz czytelni i bibljoteki; do tego też stopniowo zdążać będzie Towarzystwo, którego znaczenia nie potrzeba chyba podnosić dla czytelników „Nowych Torów“ t. j. dla ludzi, zdających sobie sprawę, jak dalece postęp pedagogiki w teorji i w praktyce zależy od znajomości rozwoju dziecka i tych wszystkich nauk, które na tę sprawę rzucają światło. Zarząd, ukonstytuowany na zebraniu organizacyjnym d. 27 maja, rozpocznie bez zwłoki wytkniętą pracę. Bliższej informacji zasięgnąć można u jednej z założycielek, Anieli Szycówny. (Chmielna, 29, m. 5).

Szkoła dla dzieci umysłowo upośledzonych. Z początkiem przyszłego roku szkolnego ma powstać we Lwowie szkoła dla dzieci umysłowo upośledzonych. Jak wiadomo podobny zakład założony został w r. 1904 w Warszawie przez p. Erazma Geislera, lecz dostępnym jest tylko dla dzieci zamożnych z powodu wymagalnej opłaty; we Lwowie zaś ma to być szkoła publiczna bezpłatna.

Towarzystwo Wychowania przedszkolnego. Dnia 15 maja zorganizowało się Towarzystwo Wychowania Przedszkolnego, którego zadaniem jest podniesienie poziomu wychowania przedszkolnego. W tym celu towarzystwo ma prawo otwierać, utrzymywać i popierać miejskie i wiejskie ochronki, ogródki dziecinne, szkoły dla kierujących ochronami, urządzać odczyty i konferencje, organizować wystawy, wydawać pisma, zakładać dla osób zajmujących się wychowaniem przedszkolnym kasy zapomogowe i t. d.

Polskie Towarzystwo Psychologiczne. Dnia 17 maja odbyło się zebranie Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, które ma na celu badanie zjawisk psychicznych. Dla urzeczywistnienia swych zadań będzie ono urządzało zebrania naukowe dla członków oraz zebrania publiczne; ma zakładać i utrzymywać laboratorja psychologiczne, delegować swych członków dla badań naukowych; wydawać prace i zwoływać zjazdy w kwestjach dotyczących psychologji. Bezwątpienia prace Towarzystwa będą miały olbrzymią doniosłość dla naszej pedagogiki.

Pamiętnik „Przeglądu Pedagogicznego.“ Dla tych pedagogów naszych, którzy pisywali w „Przeglądzie Pedagogicznym“ miłą pamiątką będzie wydany obecnie pamiętnik tego wydawnictwa, dla wszystkich innych zaś pożytecznym i ciekawym jest zaznajomienie się z piękną kartą dziejów jedynego pisma pedagogicznego od r. 1882 — 1905.

Wystawa w Berlinie, dotycząca psychologji dziecka. Jak wspominaliśmy już w naszym piśmie (Nowe Tory Nr 8 r. 1906) w Berlinie odbył się w październiku r. z. *zjazd psychologji dziecka i opieki nad młodzieżą*, który liczył około 600 uczestników, obradujących w trzech sekcjach: antropologiczno-psychologicznej, psychologiczno-pedagogicznej i filantropijno-społecznej. Chcielibyśmy zwrócić uwagę naszych czytelników na jedyną w swoim rodzaju wystawę, która ze zjazdem tym była połączona. Daje ona pewne choć niedosta-

teczne pojęcie o rozległości pracy w kierunku, który u nas dotychczas zaznacza się bardzo słabo, nietylko z powodu zbyt małej liczby pracowników, lecz i dla ciągłych przeszkód, stawianych pracy teoretycznej, naukowej w dziedzinie wychowania, mało pokupnej na rynku spekulacji księgarskiej. Wystawa berlińska składała się z czterech działów: pierwszy poświęcony był badaniom fizycznego i umysłowego rozwoju dzieci normalnych i anormalnych; w drugim dziale pomieszczono rysunki dzieci, ilustracje dla nich przeznaczone, obrazy; w trzecim zgromadzono literaturę, dotyczącą psychologji wychowawczej; w czwartym pomoce naukowe, szkoły i zakłady.

Klinika psychjatryczna prof. Sommera w Gissenach przedstawiła zbiór fotografji dzieci nienormalnych: psychopatów, epileptyków, hydrocefalicznych (z wodą w mózgu) małogłowych, kretynów i t. d. „Ernestinum“, zakład dla idjotów w Pradze czeskiej przedstawił również liczne fotografje swych wychowańców. Panna Colners, nauczycielka z przytułku „Stephanienstiftung“ w Austrji Dolnej narysowała 32 wyraźne sylwetki dzieci słabego umysłu, opatrzywszy każdą w odpowiednie objaśnienie. Dalej zwracał uwagę cenny zbiór przyrządów, używanych przy doświadczeniach z dziedziny psychologji i fizjologji, a niezbędnych w laboratorjach psychologji dziecięcej, których kilka istnieje już w Europie. Śród przyrządów tych, wystawionych przez firmę Zimmermanna z Lipska, widziano: ergografy, esterjometry (do pomiarów zmęczenia) dynamometry, mnemometry (przyrząd, przy którego pomocy dokonywają się badania spostrzegawczości, kojarzenia i pamięci) i t. p. Przyrządy te Warszawa pozna chyba wtedy, gdy „Towarzystwo badań nad dziećmi“ i „Towarzystwo psychologiczne“ wspólnemi

siłami ziszczą wspólne swe marzenia, t. j. zdołają założyć pracownię psychologiczną w Warszawie.

Obok przyrządów pomieszczono tablice, przedstawiające poglądowo wyniki badań nad dziećmi. Znany specjalista dr. Gutzmann przedstawił dane statystyczne co do *jąkania się* śród dzieci w Wiesbadenie i w Zgorzelicach. Z badań tych okazuje się, że jąkanie spotyka się najczęściej u chłopców 10—12 letnich, śród których jąkało się 4%; u dziewcząt procent jąkających się jest niższy, ale również wzrasta w okresie lat 10—14. Młody dr. Fürstenhdin na podstawie badań, dotyczących 3000 dzieci, dał dane co do reakcji słuchowej u dzieci lat 7—10. Ciekawe też badania przedstawili uczeni węgierscy. Władysław Nagy, dyrektor seminarjum nauczycielskiego w Peszcie, dał zbiór rysunków nie dzieci, lecz dorosłych analfabetów, rekrutów bez wykształcenia elementarnego, mieszkańców stepów, lasów i gór. Rysunki te miały na celu wskazanie podobieństwa pomiędzy człowiekiem niewykształconym a dzieckiem: np. rekrut 20-letni narysował głowę z profilu, a mimo to oznaczył dwoje oczu tak, jak by to uczyniło dziecko 5—6 letnie. Prof. uniwersytetu, dr. Rensburg, przewodniczący towarzystwa psychologji dziecięcej w Peszcie, przedstawił w sposób poglądowy rozwój uczennicy słabego umysłu, uczęszczającej da szkoły pomocniczej. Wreszcie nauczyciel z Pesztu, Berton dał próbę oznaczenia *zasobu pojęć i wyrazów*, który przynosi do szkoły dziecko 6 letnie. Dzieciom dano do ręki książkę, zawierającą 200 obrazków i kazano objaśniać ich treść, odnotowując te wizerunki, których zrozumieć i nazwać nie umiały. I tutaj uwydatniła się jaskrawo różnica między dzieckiem normalnym a słabo rozwiniętym, co okazuje następujące zestawienie:

	Nazwały trafnie	Opisały	Nazwały niewłaściwie	Nie wniosły zapełniacza
Dzieci słabe umysłowo	118 ob.	22	17	43
Dz. normalne	173	12	4	11

Dział artystyczny, mający zarówno przedstawiać sztukę dla dzieci (książki pięknie ilustrowane, obrazy dla użytku szkół) jak i twórczość artystyczną samego dziecka, nie imponował ani obfitością ani doborem okazów. Piękniej i ciekawiej dla psychologa i wychowawcy przedstawiał on się na kilku już odbytych wystawach, złączonych ze zjazdami *wychowania estetycznego.* W Berlinie więcej od rysunków pociągały oko widza prace ręczne chłopców, oraz próby modelowania dzieci 8—14, które na naukę tę chodziły do pracowni rzeźbiarza Reimanna. Ciekawe one były ze względu na ujawnione zdolności dzieci do przedmiotu, który w ostatnich dopiero czasach zaczyna wchodzić do programu szkół ogólnych. Bogato też przedstawiła się specjalna literatura naukowa, zgromadzona w trzech działach:

I. Psychologja—165 tomów.

II. Fizjologja dzieci nienormalnych—209 tomów.

III. Nauczanie i wychowanie—262 tomy.

Dopełniły tego działu encyklopedje, słowniki, roczniki 45 czasopism z dziedziny psychologji, broszury, programy i t. p. rzeczy od czasów Locke'a, aż do ostatniego dzieła zbiorowego p. t. „Fizyczny i duchowy rozwój dziecka szkolnego“ (Das Schulkind in seiner körperlichen und geistlichen Entwickelung).

W dziale czwartym, mieszczącym wystawę szkolnictwa, podobnie jak w pierwszym, stanęły głównie do apelu szkoły dla dzieci nienormalnych np. miejski instytut berliński dla ociemniałych, miejski zakład dla

idjotów w Delldorfie, zakład królewski dla głuchoniemych w Berlinie. Oprócz nich przedstawiły tu swą działalność niektóre towarzystwa np. Stowarzyszenie im. Froebla, i towarzystwo ochrony młodzieży t. zw. *Jugendschutz*, obydwa te towarzystwa berlińskie zyskały sobie na wystawie mnóstwo nowych członków.

Wogóle, jakkolwiek zjazd nosił w tytule nazwę psychologicznego, wystawa zawierała mnóstwo rzeczy, mających tylko pośredni związek z psychologją, a przedewszystkim przeważał w nim pierwiastek leczniczo-pedagogiczny; najwięcej z niej bowiem można było skorzystać co do metod wychowania dzieci anormalnych. Psychologja dziecka normalnego nie dość silnie była reprezentowana, co naturalnie mogło być przypadkowym, ale mogło mieć też przyczynę w zachowaniu się organizatorów wystawy w sprawie językowej. Wbrew zwyczajowi, przyjętemu na wielu zjazdach naukowych, np. na zjeździe higjenistów w Norymberdze w r. 1904, aby referaty mogły być wygłoszone w trzech najbardziej znanych językach europejskich (po francusku, po niemiecku i po angielsku) postanowiono, że wyłącznym językiem zjazdu będzie *niemiecki;* skutek zaś tego postanowienia był taki, że ani Francja, ani Anglja, ani Ameryka, gdzie psychologja dziecka bardzo się rozwija, do tego zjazdu nie należały i w ogóle żaden naród prócz Węgrów nie miał w nim większego udziału. Wynikła stąd jednostronność zjazdu i jednostronność wystawy, szkodzące sprawie nauki, ale dla nas o tyle dobre, że rozwiewająca resztki złudzenia co do pierwszeństwa Niemców na tym polu.

Urządzenia zdrowotne w Czechach.

W miesięczniku pedagogicznym p. t. *Pedagogické Roshledy* znajdujemy ciekawe szczegóły o instytucjach

i stowarzyszeniach, założonych pod hasłem zdrowia młodzieży. Do takich należą w Czechach przedewszystkim 3 towarzystwa.

1. *Towarzystwo kolonji letnich* dla słabowitych dzieci w Pradze, istnieje tam już od lat dwudziestu pięciu.

2. *Krajowe towarzystwo opieki nad choremi na płuca*, które ma szerszy zakres działania; pieczę o zdrowie młodzieży okazało w tym, że zakupiło w Zamberce piękną i wygodną willę z olbrzymim parkiem i przeznaczyło ją na zakład dla dzieci skrofulicznych. Jest to kolonja wzorowo urządzona pod względem higjenicznym i pedagogicznym, która zabezpiecza nawet dzieci, obciążone dziedzicznie, od gruźlicy. (Dzieci z silną gruźlicą zakład nie przyjmuje).

3. *Zakład leczniczy dr. Hemzy w Łużycach* jest przeznaczony dla dzieci chorych t. j. takich, które potrzebują nietylko świeżego powietrza i higjenicznego trybu życia, lecz i odpowiedniej kuracji.

Pozostając pod staranną opieką lekarską, zakład posiada odpowiednie urządzenia dla leczenia następujących objawów chorobowych:

1. Małokrwistość, blednica, rekonwalescencja po ciężkich chorobach.

2. Katary dróg oddechowych.

3. Gruczoły limfatyczne na szyi, pod pachą i t. d.

4. Zapalenie stawów, oczu, uszu i t. d.

5. Choroby skórne i t. d.

Oprócz leczniczego zakład posiada też charakter wychowawczy: stara się o zapewnienie małym pacjentom odpowiedniej zabawy, zajęcia i rozrywki, o ile stan ich zdrowia na to pozwala.

Komitet wychowania estetycznego w Pradze.

Wychowanie estetyczne zyskało sobie nową placówkę w Czechach. Powstał tam osobny komitet, popierający sprawę budzenia poczucia piękna w młodzieży; komitet ten składa się z pedagogów, artystów malarzy, literatów i muzyków i dzieli się na trzy wydziały: literacki, artystyczny i muzyczny. Wydział muzyczny myśli o urządzeniu szeregu koncertów dla młodzieży, które jednak z powodów finansowej natury dotąd nie przyszły do skutku. Natomiast wydział artystyczny dał już bardzo silny wyraz swej działalności, na jesieni bowiem r. 1906 urządził pierwszą *wystawę sztuki*, przeznaczoną dla młodzieży od 10 roku życia. Wystawa ta zgromadziła wiele dzieł sztuki z dziedziny malarstwa, rysunku i rzeźby; są to utwory znakomitych artystów czeskich o treści dostępnej dla dzieci i młodzieży. Aby uczynić ją dostępną dla wszystkich dzieci, wyznaczono nadzwyczaj nizką opłatę wejścia; od uczniów, zwiedzających wystawę gromadnie, po 20 halerzy od osoby, przyczym do każdych dziesięciu biletów zakupionych, dodaje się jedenasty darmo, aby i najubożsi w klasie mogli skorzystać; nauczyciele, przychodzący ze szkołą, mają wstęp wolny i katalogi darmo. Ażeby uniknąć zbytniego natłoku przez spotykanie się kilku szkół w gmachu wystawy, Komitet porozumiewa się z każdą szkołą co do dnia i godziny jej bytności tak, żeby młodzież miała zapewnioną swobodę ruchu i mogła odnieść należytą korzyść z pobytu na wystawie. We środy i soboty po południu na wystawę przychodzą uczniowie ze szkół średnich po większej części pojedyńczo; w tych dniach członkowie komitetu udzielają osobiście objaśnień młodzieży co do arcydzieł sztuki, które ogląda. Dobrze pomyślana nowość wielkie budzi zainteresowanie śród nauczycieli i wychowawców.

Wielka Encyklopedja Illustrowana. Komitet redakcyjny zwraca się do ogółu inteligientnego z prośbą o zjednywanie prenumeratorów dla tego tak pożytecznego wydawnictwa, które borykać się musi z trudnościami natury materjalnej.

Odpowiedź od Redakcji.

Czytelnikowi łomżyńskiemu. Z książek, zapowiedzianych przez „Nowe Tory“, drukuje się obecnie Kosmografja prof. Ernsta, która wyjdzie przed rozpoczęciem roku szkolnego. Inne prace są w przygotowaniu.

Do numeru niniejszego dołącza się prospekt wydawnictwa: Kurs języka francuskiego przez K. Neyroud i N. Delacroix.

Redaktor i Wydawca: *St. Kalinowski.*
Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża, 60.

Z początkiem roku szkolnego rozpocznie istnienie swe w Warszawie *pierwsza szkoła koedukacyjna* prowadzona w myśl najnowszych metod i systemów pedagogicznych.

Szkoła obejmuje działy: naukowy, etyczno-fizycznego wychowania, estetyczny i pracy przy warsztatach. Odczyty, wycieczki, praca w laboratorjach i samodzielne czytanie domowe dopełnią kursu szkolnego.

Szkoła będzie też miała ogród, boisko; będzie uprawiała gry, zabawy, ćwiczenia fizyczne i zdrowe sporty. Kierunek artystyczny biorą na się wykwalifikowani malarze.

Dla nadania szkole podstaw materjalnych zawiązuje się przy niej spółka udziałoweów założycieli. Kapitały wpływają do Banku Handlowego w Warszawie na rzecz szkoły koedukacyjnej „Jadwigi Cichińskiej".

Kierunek pedagogiczny pozostaje w ręku rady pedagicznej, rodzice zaś i założyciele przychodzą jej we wszystkim z radą i pomocą.

Po bliższe szczegóły można się zwracać do p. Jadwigi Cichińskiej. Adres: Warszawa, Nowo-Wiejska 21 m. 16.

Tymczasem otwarte będą klasy podwstępna, wstępna, pierwsza i druga. Z każdym zaś rokiem przez dodanie klasy wyższej przybędzie jedna, tak że po latach pięciu już cała 7-mio klasowa szkoła będzie funkcjonować.

Warunki Prenumeraty:

w Warszawie:

rocznie . . . . rubli 5
półrocznie . . . . „ 2.50

z przesyłką pocztową:

rocznie . . . . rubli 6
półrocznie . . . . „ 3

za granicą w Austrji:

rocznie . . . . koron 16
półrocznie . . . . „ 8

w Niemcczech:

rocznie . . . . marek 14
półrocznie . . . . „ 7

Cena pojedyńczego numeru kop. 60.

Pismo nie wychodzi w 2-ch miesiącach wakacyjnych.

Adres Redakcji i Administracji:

Warszawa, Górna 8, m. 6.

Tel. 8353.